

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR

TÍMÁR ÉVA

A TANÍTÁSI KLÍMA

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

SZEGED

1995

TARTALOM

BEVEZETÉS	4
1. AZ ISKOLA KLÍMÁJA MINT LATENS HATÁS, KLÍMAÉRTELMEZÉSEK	7
2. A KLÍMA ÖSSZETEVŐI	12
2.1. Strukturálás "kívülről"	12
2.1.1. A tanulói szükségletekből kiinduló koncepció	13
2.1.2. Szociál- és szervezetpszichológiai körülményekre koncentráció	14
2.1.3. Az iskolai célokra összpontosító elképzelés	15
2.1.4. A tanárookra koncentráció megközelítés	16
2.1.5. Néhány komplexebb modell	16
2.2. Strukturálás "belülről"	22
2.3. Saját koncepciónk	23
2.3.1. Tanár-diák viszony	28
2.3.2. Önállóság	32
2.3.3. Rugalmasság	34
2.3.4. Tanuló-tanuló viszony	39
2.3.5. Teljesítményelvárás	42
2.3.6. Fegyelem	45
3. A TANÍTÁSI KLÍMA EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	48
3.1. A TKP kérdőív első változata. Tervezési problémák	48
3.1.1. Érvényességi kör	48

3.1.2. Gazdaságosság	49
3.1.3. Jegyanalízis és tesztstruktúra	49
3.1.4. Az itemek megkonstruálása	50
3.1.5. Az értékelés megtervezése	51
3.2. A próbamérés tapasztalatai	52
3.3. A TKP kérdőív véglegesítése	63
3.3.1. A minta	63
3.3.2. A tesztanalízis	65
3.3.2.1. Az átlagok és a szórások a 90 kérdéses eszköznél	65
3.3.2.2. Korrelációs kapcsolatok	68
3.3.2.3. A tesztanalízis második szakasza	83
3.3.3. Az analízis eredményeként kapott mérőeszköz alskáláinak jelentése	102
3.4. Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai	108
3.4.1. A vizsgálat módszerei	109
3.4.2. A vizsgálat eredményei	110
3.4.2.1. Az eloszlások és az átlagok	110
3.4.2.2. Összefüggésvizsgálatok	141
3.4.3. Következtetések	147
ÖSSZEGZÉS	158
IRODALOM	161
ÁBRÁK JEGYZÉKE	167
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	168
MELLÉKLETEK	173

BEVEZETÉS

1989-ben lehetőségem nyílt arra, hogy részt vegyek Kozéki Bélának az iskolaethosszal kapcsolatos kutatásában. A rendkívül érdekes téma laza szállal kötődött egy korábbi munkámhoz, amely során az iskolák összemérésének problémájával foglalkoztam. Az iskolák összehasonlításához kijelölt értékelési tényezők jelentették a kapcsolódási pontot az említett Kozéki kutatáshoz. Az ethoszvizsgálat egyik eszközének alsókálái között megtalálható a fegyelem, az érzelmi légkör, a hasznos tudás mint "iskolajellemző". A saját munkám értékelési tényezői sorában (emberi kapcsolatok, fegyelem, önállóság, rugalmasság, teljesítményorientáció) hasonlókat fedezhetők fel. A Kozéki Bélától kapott megerősítés és biztatás után tovább foglalkoztam az iskolák arculatát döntően meghatározó szempontok keresésével, kísérleti vizsgálatával.

A téma aktualitása is értelmet adott a munkámnak, hiszen napjaink pedagógiai valóságának egyik fontos kérdése az iskolai önállóság. Az önállóság növekedésével, a helyi igények és lehetőségek egyre nagyobb méretű figyelembevételével mód nyílik arra, hogy egyéni szellemiségű iskolák működjenek.

A közvetlen gyakorlatot támogatja minden olyan elemzés és empirikus vizsgálat, amely az iskolák egyéni arculatának kialakításához ad segítséget.

Az egyéni arculatot befolyásoló tényezők szakirodalmi tanulmányozása során - elsősorban német szerzők (Fend, 1977; Dreher, 1978; Dreesmann, 1982) munkái alapján - koncentrált a figyelmem a tanítási klímára. Kozéki Bélának a témával kapcsolatos, azóta megjelent publikációit (Kozéki, 1991a; 1991b; 1991c; 1992; 1993) tartom munkám másik fő forrásának.

Dolgozatom kettős célt tűz maga elé. Egyrészt megpróbál elméleti úton - kívülről - körülhatárolni olyan klímadimenziókat, amelyek segítségével leírható egy-egy iskola sajátos atmoszférája, az oktató-nevelő munkát rejtetten befolyásoló hatásrendszere. Másrészt megkísérli empirikus vizsgálatokkal is körbejárni a témát azáltal, hogy számot ad arról is, hogyan érzékelik a tanulók "belülről" az iskola légkörét. A tanulói klímapercepció feltárásához kérdőívet szerkesztettünk, amely véglegesítése képezte a kutatásunk egyik fő ágát. Az elővizsgálat, majd a megyei reprezentatív minta segítségével történt adatgyűjtés tapasztalatai alapján nemcsak a nem megfelelően mérő itemeket hagytuk el a mérőeszközből, hanem a teoretikus klímastruktúránkat is módosítottuk.

Az eredetileg hat fő klímaterület (tanár-diák viszony, tanuló-tanuló viszony, rugalmasság, önállóság, fegyelem, teljesítményelvárás) helyett kilencből álló struktúrával írtuk le végül az iskola tanítási klímáját.

A 664 főből álló mintánk három almintáját a városi, a községi és az ún. "mini" szervezetek képezték. Az empirikus eredmények alapján tapasztalatokat gyűjtöttünk az eltérő településjellegű iskolák klímasajátosságait illetően. Továbbá jelzéseket kaptunk azzal kapcsolatban, hogy milyen különbségek fedezhetők fel az iskolák és különböző tanulócsoportok között az egyes klímaoldalak vonatkozásában.

Megítélésünk szerint kutatási eredményeink használható szempontokat és jól alkalmazható vizsgálóeszközt kínálnak az önellenőrzésre, sajátos arculat kialakítására törekvő iskoláknak.

1. AZ ISKOLA KLÍMÁJA MINT LATENS HATÁS, KLÍMAÉRTELMEZÉSEK

Az iskolai nevelőmunka eredményességét számtalan tényező befolyásolja. Nemcsak a tanulói személyiségen múlik a siker vagy a sikertelenség. A nevelési környezet személyi és tárgyi feltételei egyaránt hatással lehetnek az eredményre.

Ezen külső feltételrendszer egyik elemével, az iskolák, osztályok légkörével utalásszerűen gyakran találkozunk a pedagógiai szakirodalomban. Különösen a nevelő és a tanuló kapcsolatát elemző írások foglalkoznak gyakran a témával (Snyders, 1979; Nickel, 1985; Gordon, 1991), kiemelve a pedagógus, a "vezető" kulcsszerepét a tanulócsoport szellemének alakulásában.

Elsősorban angol és német nyelvű tanulmányok számolnak be olyan kutatásokról, amelyekben az iskolai klíma vizsgálata a központi kérdés (Goodlad, 1975; Fend, 1977; Dreher, 1978; Nwanko, 1979; Moos, 1979; Dreesmann, 1982; Keefe, Kelley és Miller, 1985; Cuttance, 1986; Finlayson, 1987).

Hazánkban Kozéki Béla etnoszkutatása kapcsolódik a témához (Kozéki, 1991a). Ezt megelőzően kevés publikáció található az iskola légkörével kapcsolatban.

1970-ben Geréb György állította vizsgálatának középpontjába az iskola pszichés klímáját (Geréb, 1970), majd a nyolcvanas évek elején kerül elő ismét a klímaprobléma Halász (1980) kutatásai nyomán.

Kevésbé ismert próbálkozás fűződik Orosz Sándor nevéhez (Orosz, 1989), aki az iskolai légkört befolyásoló tényezők feltárásával foglalkozott.

A jelzett klímakutatások közös problémája az iskolai klíma fogalmának tisztázása, majd vizsgálati módszer kidolgozása a klímafenomén megragadásához.

A klíma eredetileg meteorológiai fogalom. Tág értelmezéssel a környezet szinonímájának számít. A szervezetkutatásokba és az iskolakutatásokba történő átvételét elsősorban a komplexitása indokolja, másrészt az a tagadhatatlan befolyás, amelyet a klimatikus környezet gyakorol a benne élő egyedekre, és fordítva, az egyedek a klímára.

Az iskola légköre környezeti hatásként, sok szálból szövődvé fejti ki hatását a tanulókra és a pedagógusokra, minden iskolai történésre. Egy iskolába belépve, ott kevés időt eltöltve, érzékel az ember egy sajátos atmoszférát, egyediséget. Az általános "iskolai jegyek" mögött hamar előbukkannak az intézmény különös vonásai, a sajátos benyomást kiváltó jellege, a klímaspecifikumok. Különösen a nagy hagyományú intézményekben érzi ezt a látogató.

Az évtizedek során kialakul valami az iskolában, amit Kozéki szóhasználatával ethosznak (sőt éthosznak), vagy az iskola szellemiségének lehet nevezni. Csepeli szerint az iskola világának ez az empirikusan legbizonytalanabbul megközelíthető rétege, "az a sajátos kulturális környezet, ami az 'alma materbe' járt és járó generációk között pillanatok alatt megfelelő kommunikációs kapcsolatot teremt" (Csepeli, 1975. 6. o.). Az iskolai klímakutatások alapján azonban joggal feltételezhetjük, hogy minden iskola rendelkezik egyfajta sajátos klímával, ha nem is olyan karakteressel, mint a "nagyok". Kérdés, hogyan ragadható meg ez a lappangva ható tényező. Mi a lényege? Mik a domináns oldalai? A kutatások többféle válasszal szolgálnak e kérdésekre. Az angolszász szakirodalomban szinonímaként használják a klíma mellett az atmoszférát, az ethoszt, a környezetet, a légkört. Első megközelítésben mi sem teszünk különbséget közöttük.

Hogy mennyire sötétben tapogatózásról van szó az iskolai klíma lényegének megragadásakor, jól érzékelteti Finlayson (1987), aki szerint az ethosz olyan, mint a szellem, ami egyszerre jelen lévő, és ugyanakkor nem érinthető.

Rutter (1979) sem konkretizál jobban, a "sajátos kultúra" kifejezéssel intézi el a meghatározást.

Hasonlóan általánosan fogalmaz Fletcher (1980), amikor az ethoszt az iskola egész karakterének derivátumaként említi.

Ennél pontosabban körvonalazzák a légkört azok a pszichológiai alapú megközelítések, amelyek a személyiség fogalmát próbálják átvinni az iskolára, és a "szervezet személyiségéről" beszélnek. Ami az egyénnek a személyiség, az a klíma a szervezetnek, vallja Halpin és Croft (1963), ill. az ő elképzeléseikre építő Halász (1980).

Keefe, Kelley és Miller (1985) szerint ahogy az embereknek, úgy az iskoláknak is van személyiségük. Ez adja a sajátos jellegüket. Moss (1976) véleménye alapján a környezet személyisége a szociális klíma.

Kozéki ethoszdefiníciója is a fentiekkel cseng össze: "Ami a növendékben a jellem, az egész személyiséget integráló lelki összetevő, az az iskolában a szellemiség." (Kozéki, 1991a. 10. o.) Az iskolai életet integráló szellemiségen részletesebben az alábbiakat érti:

- meghatározott erkölcsi felfogást, bizonyos alapvető tulajdonságok csoportját, melyet az iskola egy életre beléoltott a gyerekekbe;
- életeszmenyt (egy üzenetet), amit irányító mérceként magával visz a gyerekek;
- egy magatartást meghatározó érték- és normarendszert (morálisan magasrendű szokásrendszert), ami bizonyos viselkedéseket eleve vonzóvá vagy taszítóvá tesz.

Az "iskola jellemét" a moralitás oldaláról ragadja tehát meg.

Szintén morális értékekkel hozzák kapcsolatba az iskolaethoszt Lezotte és munkatársai (1980), amikor a normákban, viselkedésekben és attitűdökben vélik felfedezni az iskolai klíma lényegét. Az ő álláspontjuk kissé átvezet már egy más alapú klímafogalomhoz.

A kutatók jelentős része választja a csoportlélektani kiindulást. Ők nem a tanulói személyiség szükségletei, hanem a személyközi kapcsolatok irányából igyekeznek megragadni a klímát. Szociálpszichológiai körülményekre helyezi a hangsúlyt pl. Nwanko (1979), aki az iskola interaktív életének, a "mi-érzésnek" tekinti a légkört. Measor és Woods (1984) is az interakciókban próbálja meghatározni az ethosz lényegét. Hozzájuk hasonlóan, a pszichoszociális oldalt emeli ki Anderson és Walberg (1968).

Dreher (1978) klímamegközelítése szintén ehhez a vonulathoz illeszkedik. Szerinte az iskola nevelőhatásainak tágabb értelmezése a klíma. Olyan "speciális élettér", amely a tanulók és a tanárok tartós együttélése és együttműködése révén jön létre, s ami közvetetten befolyásolja a nevelést (szocializációs hatások, beállítódás, viselkedés).

Bármilyen kiindulási alapot választunk, rendkívül összetett fogalomhoz jutunk. A meghatározási kísérletekből kitűnik, hogy az iskolai nevelést rejtetten befolyásoló hatáseggyüttessel állunk szemben, ami sajátos arculatot ad egy-egy intézménynek.

Ezen "rejtett nevelési terv" hatása tagadhatatlan, tetten érése viszont nehézségekbe ütközik. A globális megragadása éppúgy problémás, mint a személyiség megismerése. Tapasztalati megfigyelésekor mindig más-más aspektusok hívják fel magukra a figyelmet a vizsgáló személyének, céljának, a megfigyelés körülményeinek függvényében. Mégis van esély arra, hogy a klímához közelebb jussunk. Tudományos leírásához - a személyiség dimenzionális elméleténél ismert módon - dimenziókat hívnak segítségül a kutatók, s ezekkel próbálják feltárni a klíma lényegét. A következőkben néhány strukturálást követhetünk nyomon.

2. A KLÍMA ÖSSZETEVŐI

2.1. Strukturálás "kívülről"

A "kívülről" való strukturálás annyit jelent, hogy a kutató mint külső szemlélő, kívülálló megfigyelő pusztán elméleti feltevések alapján megtervez egy feltételezett struktúrát. Erre építi fel a vizsgálatot és az értelmezést. Az elméleti modell kialakításakor támpontokat adnak a témához közelebbről, távolabbról kapcsolódó kutatási beszámolók és a bizonyos fokig önkényesen kijelölt vizsgálati aspektusok. Ilyen előre rögzített szempont lehet például a tanulók személyiségfejlődése, az iskola céljai, a pedagógusok viselkedése, az iskolai munka szociálpszichológiai feltételei.

2.1.1. A tanulói szükségletekből kiinduló koncepció

A tanulói igényekre, személyes továbbfejlődésre koncentráló klímaleírás képviselői szerint az iskola légkörével elsősorban a gyerek személyiségkibontakoztatását kell segíteni. Az autonóm személyiség kialakulását helyezte pl. De Charms (1973) a középpontba. Reális ön- és világészlelés, személyes felelősség, alaposság szükségleteiből vezette le a klímaaspektusokat:

- Önbizalom támogatása
- Reális önismeret kialakításának segítése
- Saját képességek bemérésére épülő elérhető célok meghatározása
- Saját cél kialakítására biztatás
- Saját elhatározáson alapuló cselekvés
- Önkontroll biztosítása.

Levin (1980) klímavizsgálatánál is a tanulói egyéni továbbfejlődést támogató dimenziók figyelhetők meg:

- Autonómia
- Önrendelkezés
- Döntési szabadság

Stern (1970) klímastrukturálása is ehhez a vonulathoz tartozik.

2.1.2. Szociál- és szervezetpszichológiai körülményekre koncentrálás

Ez az irányvonal Getzels és Thelen (1960) "az osztály mint szociális rendszer" modelljére építkezett. Követői az emberi kapcsolatok, az interakciók, a kommunikáció oldaláról vizsgálják a klímát. A csoportlét rétegei adják a rendező elvet.

Anderson és Walberg (1968) klímajegyei a csoportlélektan szellemét hordozzák:

- Formalitás
- Fegyelem
- Demokratikus viszony a tanulók között
- Klikkképződés
- Veszekedések
- Célorientáltság
- Konkurrencia.

Trickett és Moss (1974) hasonló módon emeli ki a klímánál a pszichoszociális oldalt. Dimenzióikba a "vezető" is bekerül:

- Egymás iránti elkötelezettség
- Bajtársiasság
- Feladatorientáltság
- Világosan megfogalmazott szabályok
- Szervezettség és rend
- Tanári támogatás
- Tanári kontroll

-Versengés

-Változtatási készség.

2.1.3. Az iskolai célokra összpontosító elképzelés

Steele és munkatársai (1971) klímastrukturálása Bloom (1956) tanulási céltaxonómiájára épül. Véleményük szerint a jó iskolai klíma elsősorban a tanulási célok elérését könnyíti meg. A kognitív tanulás eredményesebbé tételéhez a klímától elvárják, hogy segítse elő a következő intellektuális tulajdonságok erősödését:

-Emlékezeti teljesítmények

-Transzfer

-Interpretációk

-Alkalmazás

-Analízis

-Szintézis

-Értékelés

-Ellenőrzés.

2.1.4. A tanárookra koncentráló megközelítés

Egyes klímakutatások a pedagógust helyezik a központba. Ezen elképzelés képviselői a tanári viselkedést tartják a tanítási klíma szempontjából kulcsszerepűnek. Anderson (1949) és Whithall (1949) nézeteit követve a dominatív-integratív, direkt-indirekt vezetői magatartásformák felől érdeklődnek az ezen elvre épülő eszközök. Dunkin és Biddle (1974) a klímát a következő oldalakról járja körül:

- A tanárok indirektsége
- A tanulói elképzelések akceptálása
- Tanári melegség.

Masendorf (1976) is a pedagógusi viselkedésre összpontosít, amikor a tanári értékkorientáció, felelősségérzet és a tolerancia kerül elő a DSL jelű kérdőívében. A klímadimenziói:

- Szigor
- Támogatás.

2.1.5. Néhány komplexebb modell

A fentebb látott egysíkú megközelítéseknel gyakrabban találkozunk olyan klímaleírással, amely több oldalról próbálja megragadni a légkör lényegét. Gerébnél (1970) együtt szerepel az iskolai célokra, a pedagógusokra és a gyerekekre koncentráció.

Véleménye szerint alapvetően

- az iskolai követelményrendszer,
- a gyerekek társas érintkezési köre és családi, baráti környezete, valamint
- a nevelőtestület színezi az iskola légkörét.

Orosz Sándor és munkatársai (Orosz, 1989)

- a tantestületre,
- a vezetésre,
- a gyerekekre,
- a családra és

-a munkafeltételekre vonatkozó tényezősort említene, melyek közül a tantestületi oldalt találták a legdöntőbbnek. Legkevesebb szerepet a gyerekeknek tulajdonítottak a légkör befolyásolásában.

Moos (1979) modelljében fontosak a tanulói tulajdonságok. E mellett a tanári jegyek éppúgy szerepelnek, mint az előző két elképzelésben. Moos szerint a klímát direkt módon befolyásolják még az iskola szervezeti és építészeti jegyei, továbbá a környezet.

Dreesmann (1982) elméleti koncepciójában is megtaláljuk a tanári és a tanulói vonatkozásait a klímának. Ő is említ szervezeti tényezőt is, de nem olyan értelemben, mint pl. Orosz vagy Moos. A tanítás szervezésére gondol inkább (érthetőség, életközelség, motiváltság), nem az iskolai szervezet sajátosságaira.

A tanítási klíma három fő aspektusát - Moost követve - az alábbi területekben állapította meg Dreesmann:

- Emberi kapcsolatok
- Az egyén továbbfejlődésének biztosítása
- A tanítás körülményei.

Moos (1976) e három területet az ún. pszichoszociális klímakarakterisztikáknak nevezte, és véleménye szerint ezekkel a legkülönbözőbb intézmények légköre megragadható. Dreesmann a tanulók mellett a pedagógusok klímapercepcióját is figyelembe vette. Külön vizsgálta a tanítási és a szervezeti klímát. (Szoros együttjárást tapasztalt közöttük.) A szervezeti klímát úgy közelíti meg, mint Halpin és Croft (1963). A szociális rendszer instrumentális és szociális oldalról történő körbejárása az igazgató és a tanárok kapcsolatrendszerének feltárásával történik. Az amerikai kutatók klímadimenzióit a következő táblázat tartalmazza:

1. táblázat. Szervezeti klímadimenziók Halpin és Croft nyomán

	A csoport szintjén	A vezető szintjén
A szociális szükségletek szintjén	csoportszellem bensőségeség	lelkesítés figyelmesség
A szociális kontroll szintjén	érdektelenség akadályoztatottság	teljesítmény- centrikusság engedékenység

A fenti nyolc klímadimenzió helyett Thomas négyet javasolt (idézi: Halász, 1980):

- Törődés
- Feladatcentrikusság
- Bensőségesség
- Foglalkozási kohézió.

Jól látható itt is a két irányú megközelítés, a szociális szféra mellett a tevékenységi oldal is helyet kap.

Az iskolai szervezeti klímavizsgálat hazai eszközét Halász Gábor és munkatársai alakították ki (Halász, 1980).

Ők a következő klímadimenziókkal dolgoztak:

- Hatékonyság
- Demokratizmus
- Szociális informáltság
- Egységesség
- Iskolán kívüli kapcsolatok
- Aktívtség
- Bensőségesség
- Nemzedéki harmónia.

Az első három a vezetésre, a továbbiak pedig a tantestületre vonatkozó dimenziók.

Az utóbb említett néhány kutatás nem a tanítási klímát, hanem inkább a munkahelyi légkört veszi célba.

Dimenzióik mégis tanulságosak a pedagógiai légkör szempontjából is, hiszen a szociális rendszerek megközelítésének alapirányai (emberi kapcsolatok és a tevékenység) közös szálként kapcsolják össze a kétféle klímavizsgálatot.

Helmut Fend (1977) az iskolai klímával foglalkozó könyvében ugyancsak ezekkel az oldalakkal kísérli meg leírni a klímafenomént. A következő klímadimenziókkal találkozunk nála:

- Önállóság
- Teljesítménymotiváció
- Fegyelem
- Korlátozó kontroll
- Beleszólás
- Anonimitás
- Felelősségérzet
- Bizalom.

Az első három az iskola alapelvárásaira utal. A korlátozó kontroll és a beleszólás az interakciók minőségét, az utolsó három pedig a tanár-diák viszony speciális területeit járja körül.

Eick Dreher (1978) Fend nyomán haladva jelöli ki a nevelés számára releváns klíma fő oldalait:

- Tartalmi oldal vagy elvárások
- Interakciós oldal
- Kapcsolatok.

A tartalmi oldalhoz azok a speciális teljesítmény- és magatartáselvárások tartoznak, amelyeknek meg kell felelnie a tanulóknak. Az interakció a tanulók egymás közötti és a tanárokkal történő érintkezéseinek fajtáit és módjait tartalmazza. A kapcsolatok nemcsak a diák-diák és a tanár-diák viszonyt, hanem a tanárok egymáshoz fűződő kapcsolatrendszerét is átfogja.

Kozéki Béla (1991a) ethosz kutatásában is találkozunk az iskolai klímával. Ő az iskola ún. "pszichikus struktúrái" sorában említi az iskola pszichés klímáját, melyet érzelmi, értelmi és morális aspektusra bont fel. Ezen oldalaknak megfelelő "klímadimenziói":

- Érzelmi légkör vagy a szociális klíma
- Irrelevancia
- Fegyelem.

Kozéki az iskola szellemiségét (személyiségfejlesztő stílusát, hatásrendszerét) befolyásoló tényezőnek tartja a pszichés klímán túl az iskola nevelési céljait, a tanítási környezetet, a nevelő-növendék viszonyt és a tanítás hatékonyságát. Olyan elemek fedezhetők fel tehát itt is, mint amelyeket a korábban áttekintett klímakutatásoknál láttunk (elvárások, emberi kapcsolatok, a tanítás körülményei).

2.2. Strukturálás "belülről"

A "kívülről", azaz pusztán elméleti megfontolások alapján történő strukturálásnak megvan az a veszélye, hogy a tanulói észleléssel szembesítve nem mindig helytálló. Ezért próbálkoztak már a hatvanas évektől kezdve olyan matematikai statisztikai eljárással, amely az elméleti úton létrehozott strukturálások helyett ún. belülről - a megkérdezettek válaszaiból - eredő strukturálást adott. Az osztályozási módszerek közül a faktoranalízissel találkozunk a tanítási klímakutatásoknál. Steele (1971) CAQ jelű, Kahl (1977) LST rövidítésű és Dreesmann (1982) FUK elnevezésű klímavizsgáló eszköze olyan dimenziókat tartalmaznak, amelyek faktoranalízis útján jöttek létre.

Az elméleti struktúrát olykor tömöríti, olykor finomítja egy-egy faktormodell. Dreesmann esetében például az elméletileg koncepcionált 13 klímaterületből 9 lett a kipróbálás és a matematikai statisztikai vizsgálat után (2. táblázat).

Mi ugyanezt az utat választva alakítottuk ki a klímakoncepciónkát. Az elméleti előzményekre támaszkodva létrehoztunk egy modellt, amelyet az empirikus vizsgálat után véglegesítettünk.

2. táblázat. Teoretikus és empirikus klímaterületek
Dreesmann szerint

	Elméleti klímaterületek	Klímafaktorok
Tanári oldal	Melegség Tanulói beleszólás Tanulói felelősség elősegítése A tanár kapcsolatnormái Teljesítménymotiváció Önbizalom elősegítése	Tanár-diák kooperáció Individualizálás Sikerorientáció
Tanulói oldal	Barátság Konkurrencia A tanítás nehézségei	Barátság Konkurrencia A tanítás nehézségei
Tananyag-és szervezeti oldal	A tanítás érthetősége Életközelség A tanulók motiváltsága	A tanítás érthetősége Életközelség

2.3. Saját koncepciónk

Ahány kutatás, annyi klímafelfogás, és minden klímaértelmezéshez más-más klímastruktúra tartozik. Az egészen szélsőséges és szűk keresztmetszetű elképzelésektől kezdve (De Charms, 1973; Levin, 1980) a komplex megközelítésre törekvőek (Fend, 1977; Dreher, 1978; Dreesmann, 1982; Kozéki, 1991a) egyaránt megtalálhatók a palettán. Ha megpróbáljuk kibogozni a közös szálakat, néhány általánosítást tehetünk.

Minden kétséget kizáróan különösen fontos szerepet kapnak a pedagógusok a tanítási klíma alakulásában. Nemcsak a tanulókhoz fűződő kapcsolatok befolyásolják a légkört, hanem azok a direkt vagy indirekt módon közölt pedagógusi elvárások is, amelyek átszövik az iskolai élet mindennapjait. Az intézményes tanulás rituáléjához hozzátartoznak bizonyos magatartási és teljesítményelvárások, amelyek nagy valószínűséggel egységesen jellemzik az iskolákat. Azt például, hogy az órán figyeljenek és dolgozzanak a gyerekek a megoldandó problémákon, a legtöbb tanár direkt módon megköveteli. Kevésbé direkt módon jut érvényre az a pedagógusi elvárás, hogy a saját ötletét, elképzelését vigye bele a gyerek az iskolai munkába. Pedig ennek a 'rejtett tanterv'-nek (Szabó, 1988) nem lebecsülendő hatása lehet a tanítási klímára. Hasonló rejtett üzenetek befolyásolhatják a légkört a pedagógusi rugalmassággal összefüggésben. Ha egy tanár csak a saját elképzelését tartja jónak, s nem ad lehetőséget a tanulói kezdeményezésre, vagy más módon érzékelteti merevségét, minden bizonnyal rontja a kedvező tanítási klíma kialakulásának esélyeit.

A nevelőkön kívül figyelembe kell vennünk a tanulókat is mint klímaalakító tényezőt.

Ha nem is olyan egysíkúan, mint ahogy Stern (1970), De Charms (1973) vagy Levin (1980) tette, akik nem is vonták be a pedagógusokat a klímába, és nem is olyan mélyen, ahogy Kozéki Béla (1991a), aki a tanulói személyiség motivációs stílusáig elment, de feltétlenül szerepeltetni kell a klímadimenziók között a tanulói kapcsolatokat is.

A többszempontú klímaleírások dimenziói közül nézzünk meg egy párat, amelyek alátámasztják a fenti megállapításainkat. Számos utalás történik az emberi kapcsolatokra, ezen belül a tanár-diák viszonyra és a tanulók egymáshoz fűződő kapcsolataira. Erre vonatkozó klímaoldalak például: demokratikus viszony a tanulók között, klikkek, veszekedések, konkurencia (Anderson és Walberg, 1968), egymás iránti elkötelezettség, bajtársiasság, versengés, tanári támogatás (Trickett és Moss, 1974), tanári melegség, a tanárok indirektsége (Dunkin és Biddle, 1974) szigor, támogatás (Masendorf, 1976), felelősségérzet, beleszólás (Fend, 1977), kapcsolatok (Dreher, 1978), emberi kapcsolatok (Dreesmann, 1982), érzelmi légkör, pajtáság, lázongás, együttműködés, tanári támogatás (Kozéki, 1991a).

Több strukturálásban találkozunk az iskolai követelményekkel, teljesítmény- és magatartáselvárásokkal: iskolai követelményrendszer (Geréb, 1970), szervezettség és rend, világosan megfogalmazott szabályok (Trickett és Moss, 1974), fegyelem (Anderson és Walberg, 1968; Fend, 1977; Kozéki, 1991a), tartalmi oldal vagy elvárások (Dreher, 1978).

Az autonómia, az önállóság sem ritka eleme a klímastruktúráknak: saját cél kialakítására biztatás, saját elhatározáson alapuló cselekvés, önkontroll, reális önismeret segítése (De Charms, 1973), önállóság (Fend, 1977), autonómia, önrendelkezés, döntési szabadság (Levin, 1980).

Saját koncepciónk szempontjából további három struktúraelemet emelünk ki a bőséges repertoárból. Az egyikkel Trickett és Moss (1974) rendszerében találkozhatunk 'változtatási készség' elnevezéssel. Kissé hasonló tartalmú Dunkin és Biddle publikációjában (1974) a 'tanulói elképzelések akceptálása'. Kozéki (1991a) 'tanári formalitása' áll még közel az előzőekhez. A mi szóhasználatunkkal a pedagógusi rugalmasság kérdéskörét érintik ezek a klímaösszetevők.

Klímakoncepciónkat a fentiekkel összhangban alakítottuk ki. A következő alapelvekre építettük az elgondolásunkat:

1. A szociális rendszerek vizsgálatánál megszokott módon, két fő megközelítési iránynak az emberi kapcsolatokat és az intézményi elvárásokat tartjuk.
2. A klímát tanulói percepción keresztül vizsgáljuk.
3. Az egyéni percepciókban a hangsúlyt nem a tanulók személyes élményeire helyezzük, hanem egy-egy tanulócsoport kollektív iskolai tapasztalatára.
4. A klímastruktúrával meg lehessen ragadni egyes osztályok, iskolák sajátosságait, egyéni vonásait.

A tanítási klímát első megközelítésben olyan többdimenziós hatásegyüttesnek tekintjük, amelyet egyrészt az iskolai normák, célok, elvárások, másrészt az iskolában együttélő személyek egyéni diszpozícióikkal, kapcsolataikkal színeznék egyedivé. E tág értelmezés szerint tehát mind az instrumentális, mind a szociális oldal fontos szerepet kap az iskolai klíma alakulásában. Választott vizsgálati metodikánk miatt szűkítenünk kell a fenti meghatározáson, hiszen a tanulói percepció felől közelítve elsősorban a diákok által érzékelhető oldalak jöhetnek csak szóba. A pedagógusok egymás közötti kapcsolatait, személyes diszpozícióik ugyan fontosak lehetnek a tanítási klíma szempontjából is, mégsem foglalkozhatunk velük, mert a tanulók nem rendelkeznek kellő információval e tekintetben.

Hasonló ok miatt az iskolán belüli - elsősorban a tanulással összefüggő - kapcsolatokra vagyunk kénytelenek leegyszerűsíteni az emberi kapcsolatok szféráját. Nem vesszük figyelembe például a gyerekek és a tanárok családi és iskolán kívüli baráti kötődéseit. Vizsgálatunkon kívül esik tehát az a mikrokörnyezet, amely által determinált szűrőn keresztül tekint az egyén az iskolára. A fenti megfontolások után az alábbi két dimenzió segítségével közelítünk a tanítási klímához: az emberi kapcsolatok milyensége, színezete és az intézményi elvárások. A két fő dimenzió további finomításával nyert klímaösszetevők a következők:

1. Tanár-diák viszony
2. Önállóság
3. Rugalmasság
4. Tanuló-tanuló viszony
5. Teljesítményelvárás
6. Fegyelem.

A következőkben ismerkedjünk meg kissé közelebbről az egyes klímaösszetevők tartalmával.

2.3.1. Tanár-diák viszony

Ez a kérdéscsoport a jó pedagógiai légkör elengedhetetlen feltételeit járja körbe: törődő, elfogadó, megértő, bátorító, empátikus tanári magatartás. Segítés a bajban. Bizalom. Odafigyelés.

Érdeklődés a másik mint sokoldalú egyén, s mint teljesítő ember iránt. Érinti ez a klímaoldal a tanulói beleszólási jogot, s a tanár-diák viszony hangulati oldalát.

A "törődő" tanár-diák kapcsolat alapjellemezője az, hogy mind a pedagógus, mind a tanuló tudja, érzi, hogy a másik elfogadja, értékeli őt. Fontos számára, hogy milyen a másik közérzete, eredménye. Szeretné elősegíteni a másik egyéni érvényesülését anélkül, hogy "ránehezedne" ragaszkodásával. "Az elfogadás olyan, mint a termékeny talaj, ami lehetőséget ad az apró mag számára, hogy azzá a virággá váljon, amivé fejlődni képes. A föld csak ... felszabadítja a mag növekedési képességét, de ez a képesség teljességgel a mag belső, meglévő tulajdonsága. A maghoz hasonlóan a fiatalok is teljes egészében a szervezetükben hordják a fejlődés képességét. Az elfogadás olyan, mint a talaj, csupán lehetővé teszi a gyerekek, hogy kiteljesítse a benne rejlő lehetőségeket." - mondja Gordon (1991. 65. o.).

Buda Béla (1986) az empátiás megértés fontosságára hívja fel a pedagógusok figyelmét. Szerinte elég néhány nem verbális jelzés is ahhoz, hogy a tanuló átélje: megértik, törekvéseit elismerik, személyes dolgait elfogadják, értékelik. Az empátiás megértéshez elengedhetetlenül szükséges a pedagógusnak a gyerek iránti figyelme, érdeklődése. Ez az, amit Buda szerint "gerjeszteni" kell, hiszen nem automatikus állapota a nevelőnek a neveltek iránti érdeklődés.

Sok múlik a képzettségen, az ún. pedagógiai, pszichológiai műveltségen.

A törődés együtt jár a másik ember meghallgatásával, véleményének figyelembe vételével, problémáinak tudomásul vételével. Nem szükséges mindig aktívan közreműködni a másik problémájának megoldásában. Gordon (1991) tanulságos módon írja le a meghallgatás fokozatait a "passzív hallgatás"-tól az ún. "aktív hallgatás"-ig. Az utóbbi már nem mindennapi mesterségbeli tudást feltételez a művelőjénél. Hiszen nem beavatkozó módon kell a meghallgatónak kifejeznie a meleg, együttérző, segítő viszonyulását. Meggyőzni a másikat arról, hogy maximálisan elfogadja őt, gondolatait, érzéseit tiszteletben tartja. Elsősorban abban akar segíteni, hogy feloldja a feszültségeket, és a nehézségekkel küszködőt hozzásegítse a saját maga számára legkedvezőbb megoldás megtalálásához.

Nem elég azonban meghallgatni a tanulók véleményét, a megfelelő pedagógiai klímában el is tudják érni a diákok, hogy érvényesüljenek is az elképzeléseik. Beleszólásuk van sok olyan dologba, ami érinti őket.

A beleszólást hallva a demokráciára asszociál az ember. Iskolai körülmények között pedig a demokratikus, autokratikus vezetési stílus jut az eszünkbe. Az autokratikusan irányított csoportra jellemző, hogy minden döntés kizárólag a vezetőre van bízva, a csoporttagokat meg sem kérdezik.

Pedig az egyik alapvető emberi szükséglet az önértékesítés igénye, amihez szervesen kötődik a saját vélemény közlése, a beleszólási igény olyan dolgokba, amelyek rajtunk csapódnak le, amelyek közvetlenül érintenek bennünket. Az iskolai életben is van számtalan olyan terület, amelynél joggal várhatják el a tanulók a beleszólást. Különösen napjainkban, amikor az iskola szűkebb és tágabb környezetében egyaránt fokozódó szabadság tapasztalható. Egy tekintélyelv alapján működő társadalomban kevésbé irritáló valamely kisebb csoport számára az autokratikus irányítás, mint egy demokratikus közegben. Helyt kellene tehát kapnia a tanulói érdekértékesítésnek is az iskolai szervezetekben, Gordon (1991) szavaival a tanulók kapjanak leckét demokráciából, részesei legyenek az élő, "megtapasztalt" demokráciának.

A tanár-diák viszony kérdései az alábbi tartalmakkal kerültek a klímasajátosságok feltárására szolgáló kérdőívbe (1. melléklet):

1. kérdés: a tanulók sokoldalú megismerésére törekvés,
7. kérdés: intim, bizalmas viszony,
13. kérdés: bajban segítség,
19. kérdés: mindenki odafigyelés,
25. kérdés: felelősségérzet a tanulói teljesítményekért,
31. kérdés: hangulat,
37. kérdés: segítség, tanácsadás bármikor,
43. kérdés: osztályzáskor a tanulói vélemények akceptálása,

49. kérdés: szükség esetén szabad időt is áldoz a tanár,
55. kérdés: döntő dolgokba tanulói beleszólás,
61. kérdés: az elégedetlen diákok meghallgatása,
67. kérdés: tanulói beleszólás az iskolai szabályok
módosításába,
73. kérdés: beleszólás az iskolai körülmények alakításába,
79. kérdés: a tanulói vélemények figyelembe vétele a
diákokat érintő dolgoknál,
85. kérdés: büntetésből feleltető tanár.

2.3.2. Önállóság

Ez a klímaoldal főként a pedagógusok önállóságra nevelő tevékenységét ragadja meg. Elsősorban azt vizsgálja, hogy mennyire tartják fontosnak a tanárok a gyerekek saját gondolataira, ötleteire alapozott tanórai munkát. Emellett azt is megpróbálja kideríteni, hogy a tanulói önállóság milyen szinten áll. Sőt a tanári autonómiára mint mintára is gondoltunk a klímatartalom rögzítésénél.

Az önállóságot több oldalról megközelíthetjük. Ha a társas viszony irányából értelmezzük a személyes autonómiát, leszögezhető, hogy éppúgy alapja a tartósan fennálló jó kapcsolatnak, mint a törődés. Az egyéni törekvések kölcsönös tiszteletben tartása nélkül nehéz elképzelni harmónikus személyközi viszonyt.

Hagyni kell egymásnak az elkülönülés lehetőségét. A pedagógus-diák kapcsolatban is óvatosan kell kezelni a tanulói önállóságot. Érdemes szem előtt tartani Gordon (1991) szemléletes hasonlatát, melyben az önállóságra és a felelősségvállalásra irányuló emberi törekvést a gránittömbhöz hasonlítja, aminek a csiszolásával vigyázni kell, mert egyre fogy.

A lelkiileg ép személyiséghez a kapcsolat- és értékelésszükséglet kielégítése mellett az aktivitásra is szükség van. Igazi aktivitás viszont nem létezhet autonómia nélkül. Ha mindent megszabnak az embernek a tevékenysége során, csak látszataktivitásról beszélhetünk. Nem ezt igényli a lelki egészség. Az önértékelésünket sem a szolgamódra végrehajtott feladatsor emeli. Az igazi kihívások, a saját erőből megvalósított dolgok adnak további lökéseket a hatékony munkavégzéshez. Tehát az egyénfejlődés mellett a társadalmi hasznosság szemszögéből sem mellékes az önállóság.

Az iskolai munka során elsősorban a tanórákon nyílik lehetősége a nevelőknek arra, hogy a növendékeket ösztönözzék az önálló törekvésekre. A szinte közhelynek számító "önálló munkára nevelés"-t járja körül néhány kérdés ebből a klímaösszetevőből. Elsősorban az önálló véleményalkotásra buzdítás, a saját ötlet, egyéni elképzelés használatára, önálló megoldásokra bátorítás képezi a kérdéscsoport kérdéseinek a tartalmát.

Mindezt főleg a tanításra, tanórai munkára koncentráltan közelíti meg. Más kérdések elszakadnak kissé az órától, s a tágabb értelemben vett tanulói önállóságot kutatják.

Az önállóság alskála kérdéseinek tartalma:

- 6. kérdés: önálló véleményalkotásra buzdítás,
- 12. kérdés: mindent előíró tanár,
- 18. kérdés: az iskolai munka segítése a tanulói ötletekkel,
- 24. kérdés: szabad döntés lehetősége,
- 30. kérdés: a tanulói vélemények iránti érdeklődés,
- 36. kérdés: tanulói kezdeményezések lehetősége,
- 42. kérdés: saját ötlet, elgondolás támogatása,
- 48. kérdés: önálló megoldások bátorítása,
- 54. kérdés: a tanulói elképzelések semmibe vétele,
- 60. kérdés: tanári önállóság a tananyag választásakor,
- 66. kérdés: önellenőrzésre ösztönzés,
- 72. kérdés: az órákon az önálló munka lehetősége,
- 78. kérdés: a tanulók külső irányítás nélküli feladatteljesítése,
- 84. kérdés: lehetőség a tanulói kezdeményezésre,
- 90. kérdés: önállóság iskolai rendezvény lebonyolításakor.

2.3.3. Rugalmasság

Ehhez a területhez mind a tanári, mind a tanulói rugalmasság hozzátartozik. Először a pedagógusi rugalmasság tartalmi kérdésével foglalkozunk.

Ez a klímaoldal a tanári nyitottság, a változtatni tudás, az aktualitások, az új körülmények figyelembe vételét vonja be a vizsgálódásba. Ahol ezek hiányoznak, a tanítást és a nevelést a merev szabályozottság jellemzi. Ilyen pedagógiai klímában mindig csak a tanár elképzelése lehet a jó, s elavult számonkérési szokások korlátozzák a tanulók logikus ismeretelsajátítását.

Az oktató-nevelő munkát hosszú időn keresztül merev keretekbe gyömöszölték a törvényként tisztelt előírások. A formalizmus hagyományaival nehéz megküzdeni. Pedig az igazi értelemben vett tanulói önállósághoz nem elég az önálló elképzelések megvalósítására, egyéni megoldásokra biztatás. A körülményeket, s elsősorban a tanári viszonyulást olyanná kell alakítani, hogy szabad tere legyen a tanulói autonómia kibontakoztatásának. A pedagógusnak nyitottan kell kezelni a tanítási környezet instrumentális és szociális vonatkozásait egyaránt. A tanítási tartalmakban éppúgy alkalmazkodnia kell a tanulócsoporthoz, mint például a módszertani dolgokban. Ha az emberi kapcsolatokat a kölcsönös megbecsülés hatja át, nem a hatalmi pozíció emeli a nevelőt a tanulók fölé, hanem a pedagógiai szaktudás, a rátermettség, az emberi magatartás. Az iskolai tradíciók a tekintélyvelven nyugvó vezetési stílusnak kedveznek. Az ilyen környezetben centralizáltak az interakciók és a kommunikációk is. Nincs mód az alulról jövő kezdeményezésekre.

A rugalmatlan nevelő mereven elzárkózik mindentől, ami a hagyományostól valamelyest eltér. Egyáltalán nem jellemzője az új dolgokra való érzékenység, nyitottság.

A rugalmasság kérdésköre a tanulói rugalmasságot is érinti. Olyan kérdések tartoznak ide, amelyek a másság elfogadására, az egymás iránti toleráns viselkedésre utalnak.

A mentálisan egészséges egyén egyik alapvető pszichikus szükséglete a csoportbatartozás. A serdülés táján a vonatkoztatási csoport kiemelt jelentőséggel bír. Nehéz és szép pedagógiai feladat ebben az időszakban azt elérni, hogy a csoportnyomás ne negatív irányba befolyásolja a gyerekeket. Nem könnyű ráébreszteni a tizenéveseket arra, hogy a szent és sérthetetlennek tűnő csoportvéleménynek nem szabad elsöpörni az egyediséget, hanem pontosan ellenkezőleg, a sokszínűséget figyelembe véve kell folyamatosan alakulnia. Járó Katalin (1992) kutatási beszámolója utal ilyen csoportvélemény átalakulásra. A hetvenes években például még nem jelent meg tekintélyt adó tényezőként az iskolán kívül szerzett speciális tudás vagy a drága ruhákkal biztosított vonzó megjelenés. A nyolcvanas években viszont a közvélemény jelentős szerepet szán az osztályban a fenti tulajdonságokkal rendelkezőknek. Járó azt is közli, hogy az intolerancia miatt kirekesztett tanulók aránya milyen nagy (37,4%).

És sajnálatos módon egyre áthidalhatatlanabb szociális távolság alakul ki a pozitív státusúak és a kívülrekedtek között. Ha valamelyest nagyobb rugalmassággal, több alkalmazkodással tudnának a diákok egymáshoz közeledni, talán mérséklődhetne ez a kedvezőtlen helyzet.

Ahogy Mérei (1989) is kiemeli, az emberi alkalmazkodás fontos mércéje a tolerancia. Tartós együttélés, együttműködés nem létezhet kölcsönös alkalmazkodás nélkül. Akinek a tolerancia-szintje alacsony, nehezen tudja elkerülni a környezetével kapcsolatos konfliktusokat. Természetesen egyénenként különböző a feszültségelviselő, feszültségtűrő képesség. Mégsem szabad arra gondolni, hogy tehetetlenek vagyunk ezen személyiségtulajdonsággal szemben. Pedagógiai kihívás annak "megtanítása", hogyan lehet a környezetre és önmagára nézve egyaránt hasznos módon levezetni a feszültségeket, elkerülni az agresszivitásba vagy önmarcangoló szorongásba torkolló megoldásokat.

Az iskolai közérzet szempontjából nagy jelentőségű a tanulócsoport tolerancia-szintje, amely az egyénekből szövődik, és véleményünk szerint, nagymértékben befolyásolja a felnőtt minta.

Carl Weiss (1974) könyvében azt olvashatjuk, hogy egy iskolai osztály "tolerancia hányadosa" többek között összefüggésbe hozható a tanulók korával (növekvő életkorral nő a türelmesség), a gyerekek szüleinek társadalmi státusával (a hátrányos helyzetűek intoleránsabbak), a testvérek számával (a nagy családból származók toleránsabbak) és az iskolai átlageredménnyel (felsőbb osztályoknál a türelmesebbeknek vannak rosszabb jegyeik). Az utóbbi meglepő eredmény azzal magyarázható, hogy a felsőbb osztályokban megnő a teljesítményre törekvés nyomása, ami frusztrációt okozhat a tanulóban. S a frusztráció levezetéséből adódhat a viszonylag többször megfigyelhető agresszív megnyilvánulás.

Ugyancsak Weiss közli Ruppert-nek azt a tapasztalatát, hogy a demokratikusan vezetett osztályban lényegesen magasabb arányban figyelhető meg toleráns viselkedés, mint a tekintélyelvű vezetésnél.

Ezt a kérdéskört próbálja megragadni a rugalmasság klímaoldal tanulókra vonatkozó része. Az egy ütemre menetelés követelménye mellett a kiemelkedő szorgalmú vagy teljesítményű társhoz való viszonyulást, az egymás türelmes elviselését feszegetik az ide tartozó kérdések.

A rugalmasság alskálába az alábbi tartalommal kerültek be a kérdések:

3. kérdés: kiközösítés, ha nem az osztályvéleményt képviseli valaki,

9. kérdés: nem szabad "kilógni a sorból",

15. kérdés: a legjobb tanulók stréberek,
21. kérdés: a kiválóan teljesítők nem igazán népszerűek,
27. kérdés: a nagyon szorgalmas tanulókat gúnyolják,
33. kérdés: tanári nyitottság a tanulói hozzászólásokra,
39. kérdés: osztályozásnál a felidézésen van a hangsúly,
45. kérdés: előfordul, hogy változtatnak az iskola régi szabályain,
51. kérdés: óra elején lehet jelenteni,
57. kérdés: egyéni bánásmód,
63. kérdés: a világ dolgaira érzékenység,
69. kérdés: a saját elképzeléséhez mereven ragaszkodó pedagógus,
75. kérdés: könnyen megegyeznek a tanulók,
81. kérdés: a tanár is elismeri a tanuló igazát,
87. kérdés: számonkéréskor a tankönyvi szöveghez ragaszkodás.

2.3.4. Tanuló-tanuló viszony

A szimpátia-antipátia, az intimebb baráti viszony, a kooperációs készség, az érzelmi összetartozás problémáit feszegetik azok a kérdések, amelyek a tanuló-tanuló viszonyt írják le.

A jó klímában a tanulói kapcsolatokat az egymás iránti őszinte érdeklődés, segítőkészség, egyenlő teherviselés, baráti érzelem jellemzi.

Nem széthúzó, közös feladatmegoldásra képtelen, csak az iskolára és a tanulásra korlátozódó egymás iránti érdeklődést mutató tanulócsoport dolgozik együtt. A tanárdiák viszony taglalásakor már utaltunk néhány olyan tényezőre, amely szükséges feltétele a kiegyensúlyozott emberi kapcsolatoknak. A tanulók egymáshoz fűződő viszonya is akkor nevezhető jónak, ha abban a törődés, az egymás iránti felelősségteljes magatartás, bizalomteli, őszinte, nyílt légkör társul az instrumentális feladatok ellátásához nélkülözhetetlen egységességhez.

A tanulói kapcsolatháló feltárásával, értelmezésével sokan foglalkoztak Moreno, a szociometria atyja fellépése óta. Klímavizsgálatunkkal nem egy-egy osztály struktúrájának megismeréséhez kívánunk közelebb jutni. Arra a többszemponútú szociometriánál alkalmasabb módszert aligha ajánlhatnánk. Csupán néhány - általunk fontosnak ítélt - tanulói vonatkozását kívánjuk körbejárni a klímának. A szimpátia-antipátia meglétére, a bizalmon nyugvó intim kapcsolatokra, az iskolai szintéren túlmutató kötődésekre, a közösségi feladatok megoldásakor tapasztalható megnyilvánulásokra, az esetleges veszekedésekre irányítják e klímaoldal kérdései a figyelmet:

- 4. kérdés: egymás kedvelése,
- 10. kérdés: szükség esetén összetartás,
- 16. kérdés: együtt töltött idő iskolán kívül,
- 22. kérdés: rivalizálás,

- 28. kérdés: segítség a tanulásban,
- 34. kérdés: tréfálkozó, viccelődő hangulat,
- 40. kérdés: személyes problémák megosztása,
- 46. kérdés: veszekedések,
- 52. kérdés: közös feladatvégrehajítás,
- 58. kérdés: az öröm megosztása,
- 64. kérdés: klikkek,
- 70. kérdés: osztálytársi szimpátia,
- 76. kérdés: féltékenység, rivalizálás a tanulmányi eredménnyel kapcsolatban,
- 82. kérdés: érdeklődés egymás iskolán kívüli élete iránt,
- 88. kérdés: együttlétkor jó hangulat.

A tanulók iskolai közérzetét nemcsak az emberi kapcsolatok befolyásolják. Azok a nyílt vagy rejtett elvárások, amelyek egyrészt univerzális iskolai követelményként, másrészt a helyi hagyományoknak megfelelően átszövik a tanítás-tanulást, szerepet kaphatnak a légkör alakításában. Hogy milyen kemények a fegyelemmel kapcsolatos szabályok, hogy mennyire központi kérdés a jó teljesítmény elérése éppúgy differenciálja az iskolákat, mint a tanár-diák viszony speciális vonásai. Ismertek olyan iskolák, amelyek arról nevezetesek, hogy ott jól érzik magukat a diákok, ahol a pedagógusok elsősorban a gyerekek kívánságait, igényeit, a tanulóközösség ún. "belső szisztémáját" veszik figyelembe, nem pedig az instrumentális oldalt, az intézményi szabályokat, célokat, az ún. "külső szisztémát".

Máshol viszont éppen ez utóbbi túlburjánzása figyelhető meg, a feszített oktatási tempó, a túlzóan magas követelmények, a teljesítménycentrikus tanítási és ellenőrzési módszerek központba állításával. Az ideális az lenne, ha az instrumentális és az expresszív funkció helyes aránya alakulna ki az iskolákban, s nem fordulna elő egyik véglet sem.

Az elvárások két nagy csoportja jelenik meg klímaösszetevőként: a teljesítményelvárás és a fegyvelemelvárás.

2.3.5. Teljesítményelvárás

Ez a klímaoldal a lehetőségekhez képest legjobb teljesítést, bármilyen feladat esetén a munka komolyan vételét, az arányos terhelést tűzte zászlajára.

Az iskola alapfunkciójából eredően mindig középpontba állította a tanulói teljesítményt, általában a kognitív oldalra koncentrálva. Jobb esetben elismerés övezi a sportban, fizikai munkában, művészi alkotó tevékenységben élen járó tanulót is. Az iskolák mércéjeként élnek az átlagon felüli tanulói teljesítmények, így természetes, hogy minden igazgató kulcsszerepűnek tartja az eredményességet. Nem könnyű azonban eltalálni az iskolai teljesítménykövetelésnek azt a szintjét, amely mellett szép számban keletkeznek egyéni sikerek, de nem veszélyeztetik a gyerekeket az ún. "didaktogén ártalmak".

Az irreálisan magas követelmények hozzájárulhatnak a tanulói szorongások, az állandósult félelmek, a kimerültség kialakulásához, végső soron a tanulói személyiség sérüléséhez érzelmi, értelmi és morális oldalról egyaránt. Geréb (1970) arra is felhívja a figyelmet, hogy egyénileg eltérő az a küszöb, amelyen túli terhelés károsítólag hat, s utal olyan befolyásoló tényezőkre, amelyek kivédhetők kellő tanuláslélektani, munkalélektani ismeretekkel. Ezért a didaktogén ártalmak kiváltásának elkerüléséhez a nevelők pedagógiai-pszichológiai műveltségének növelését tartja kívánatosnak.

Az iskolában dolgozó pedagógusok követelményeit, teljesítményelvárásait befolyásolja az intézmény ethosza, az az érték- és normarendszer, ami hagyományként él a szervezetben. A karakteres iskolákban intézményi jellemzővé válik az a követelményszint, az a teljesítménynyomás, amivel szembetalálja magát a diák és a nevelő. Fend (1977) az iskolai munka vonatkozásában a tanulók elé állított követelmények mennyiségét és szintjét tartja klímabefolyásoló tényezőnek. Szerintünk is fontos a tanulói közérzet szempontjából, hogy milyen a haladási ütem, mire kapnak jó vagy rossz osztályzatot a tanulók, mennyit kell a tanításon kívül dolgozni a diákoknak ahhoz, hogy lépést tudjanak tartani a tempóval.

A fentiek mellett a jó tanítási klímában feltételezhető, hogy a teljesítménynek van becsülete.

Lehetőségeihez mérten mindenki a legjobb teljesítésre törekszik, ennek érdekében erőfeszítéseket tesz. A kijelölt feladatok komolyan vétele képezi a közös munka alapját. A nevelők fontosnak tartják azt, hogy minden diák úgy érezze, reális terheléssel próbálják belőle a lehető legtöbbet kihozni a tanárai. A legjobbaknak is meg kell dolgozni a jegyekért. Ha valaki nem akar lemaradni, nem érdemes "lógni" az órákról. Az iskolában van tekintélye annak, aki valamilyen kiemelkedő eredménnyel rendelkezik.

A teljesítményelvárásra vonatkozó kérdések tartalma:

- 2. kérdés: magas követelményszint,
- 8. kérdés: az iskolában nem lehet lazsálni,
- 14. kérdés: a kiemelkedő teljesítmény tekintélyt ad,
- 20. kérdés: otthoni munka is szükséges a követelmények teljesítéséhez,
- 26. kérdés: lehető legjobb munkavégzés igénye,
- 32. kérdés: teljesítésre orientáló tanári "megszállottság",
- 38. kérdés: nem érdemes lógni az iskolából,
- 44. kérdés: komolyan venni az iskolai munkát,
- 50. kérdés: jobb teljesítmény érhető el jobb időbeosztással,
- 56. kérdés: mindenki képességei szerint vegyen részt a munkában,
- 62. kérdés: a legjobbak versenyeztetése,
- 68. kérdés: erőfeszítést tegyen a tanuló a tanulás során,
- 74. kérdés: akarják megcsinálni a munkát a diákok,

80. kérdés: a lelkesedő pedagógus lelkesítő hatása,

86. kérdés: a legjobbakat is megdolgoztatni.

2.3.6. Fegyelem

Ez a klímaoldal a pedagógusok órai fegyelmező magatartásától kezdve a tanulók szabálytartó, normakövető viselkedéséig széles területről kíván információt adni.

Kozéki Béla szerint "a fegyelem az iskola morális légkörének megszemélyesítésére szolgál" (Kozéki, 1991a. 37. o.). Azt is hozzáteszi, hogy olyan fegyelemre gondol, amely nem paranccsal, tiltással, ellenőrzéssel kikényszerített magatartás, hanem értékes akarati tulajdonságokon, elsősorban érett önfegyelmen alapuló fegyelmezettségre. Kozéki felfogásában az iskolaethosz motiváló rendszer, amely az iskola három aspektusban meghatározható motivációs légkörén keresztül fejti ki a hatását. Az affektív és a kognitív légkör mellett kiemelt szereppel bír az intézmény morális légköre, amely megbízhatóságra, felelősségvállalásra, értékkövetésre, normatartásra készíteti a diákokat, s a saját jellem kialakítását, az erkölcsi-akarati tulajdonságok erősítését teszi vonzóvá. A morális motiválás "eredményének" tekinti a fegyelmezett magatartást. Az iskola-ethosznak köszönhető, hogy a tanulói viselkedést az "így helyes" meggyőződés irányítja.

Az ethosznak viszont létezik egy magasabb szintje is, - véli Kozéki (1993) - az éthosz, amely már valódi "benső vezérlést" indukál, s az "így méltó hozzám"-hoz juttatja el az embert. Mindent, ami az iskolai élet mindennapi helyzeteiben normatív jellegű, az ethoszhoz tartozónak vehetünk. Ezek a szabályok, követelések annál jobbak, minél világosabbak, egyértelműbbek, mindenki számára egyformán kötelező érvényűek a jelenben. Szabad asszociációval az egyenlőség kapcsolódik az ethoszból eredő szabályokhoz, előírásokhoz. Ezzel szemben az éthoszhoz a szabadság eszméje kötődhet, hiszen az intézmény által mintaként kínált eszményekből a gyerek maga alakíthatja ki saját erkölcsi karakterét, saját rendezőelveit, távlatra szóló életelveit. Kozéki azt tapasztalta, hogy a tanári kontroll alapfeltétele mind az ethosznak, mind az éthosznak, de az éthosz nem képzelhető el nyitottság nélkül.

A tanárok kontrolláló szokásait, magatartással kapcsolatos elvárásait Dreher (1978) és Fend (1977) is említi a klímabefolyásoló tényezők között. Fend a magas fegyelemelvárást az autoriter vezetői beállítódással hozza összefüggésbe. Nagy fegyelemnyomás esetén a tanulók mozgásszabadsága és spontaneitása korlátozott. Az ilyen iskolai környezet nagymértékben formalizált és ritualizált. A parancs-engedelmesség modell él a gyakorlatban.

A fegyelemhez tartozó kérdésekkel a pedagógusi viselkedés magatartásszabályozó oldalát emeltük be a vizsgálódásunk körébe. Ezen kívül a tanulók elemi szabálytartását próbáltuk megragadni (köszönés, tisztaságra, rendre ügyelés). Weiss (1974) "osztályerkölcs" fogalmát iskolai szintre emelve azt mondhatjuk, hogy az iskolaerkölccsel azt az oldalát vettük célba az iskolai életnek, ami a viselkedésszabályozásban nyilvánul meg, s az a célja, hogy a tanulási- és munkafegyelmet megerősítse.

A fegyelem klímaoldal kérdéseinek a tartalma:

- 5. kérdés: magas szintű pontosság és fegyelmezettség,
- 11. kérdés: udvarias viselkedés követelménye,
- 17. kérdés: házi feladat ellenőrzése,
- 23. kérdés: órai fegyelmezés,
- 29. kérdés: jó viselkedés,
- 35. kérdés: kiabálással fegyelmező tanár,
- 41. kérdés: órai figyelem megkövetelése,
- 47. kérdés: a tanárok pontos órakezdése mint minta,
- 53. kérdés: fegyelmi vétségek előfordulása,
- 59. kérdés: az iskolai rendszabályok betartatása,
- 65. kérdés: szüneti felügyelet,
- 71. kérdés: munkafegyelem,
- 77. kérdés: a környezet rendje,
- 83. kérdés: a hiányzások ellenőrzése,
- 89. kérdés: köszönés az iskola pedagógusainak.

3. A TANÍTÁSI KLÍMA EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

A tanítási klíma empirikus megközelítésére két szakaszból álló vizsgálatot szerveztünk. Az első lépésben - 1993 májusában - több, mint 400 tanuló bevonásával kipróbáltuk a klímakonceptciónkra felépített eszközünket. A mérési eredmények és az iskolai interjúk tapasztalatai segítségével kijelöltük a továbbfejlesztési irányokat. A második szakaszban megyei reprezentatív minta segítségével véglegesítettük a kérdőívet, s több oldalról körbejártuk az általános iskolás tanulók klímapercepcióját.

3.1 A TKP kérdőív első változata. Tervezési problémák

A klímát a tanulói percepció alapján kívántuk feltárni. Kérdőívet szerkesztettünk, amelynek a kérdései a korábbiakban vázolt klímaoldalakat fogják át.

3.1.1. Érvényességi kör

A kérdések megfogalmazásakor a probandusok korát, információs bázisát igyekeztünk figyelembe venni. A kérdőívünket úgy terveztük, hogy 12, 13 éves kortól használható legyen.

3.1.2. Gazdaságosság

Csoportos használhatóságra készült az eszköz. Viszonylag rövid lebonyolítási idővel kalkuláltunk. A szervezéssel, tesztutasítással együtt kb. 30 percet vesz igénybe a válaszadás. A gyorsabb és kényelmesebb értékelhetőség érdekében válaszlapon kérjük a véleményeket. Ez a megoldás azt is lehetővé teszi, hogy a kérdéseket tartalmazó részt több alkalommal is felhasználjuk, ami jelentős kiadást spórol meg. A válaszlap szerkezete (2. melléklet) megkönnyíti az értékelést.

3.1.3. Jegyanalízis és tesztstruktúra

A hat nagyobb klímaterületre (tanár-diák viszony, tanuló-tanuló viszony, rugalmasság, önállóság, teljesítményelvárás, fegyelem) 15-15 kérdést fogalmaztunk meg. Azaz ebben a szakaszban teljesen azonos fontosságot feltételeztünk minden klímajegynek, hiszen nem rendelkezünk előzetes információkkal az egyes klímaoldalak szerepével kapcsolatban. A 2. melléklet oszlopaiból olvasható ki a kérdések csoportosítása. Az első oszlopban a tanár-diák viszonyra vonatkozó itemek sorakoznak. A másodikba a teljesítményelvárás kérdései kerültek. A harmadik oszlop a rugalmasság kérdéseit tartalmazza.

A negyedikben található kérdések a tanulók egymáshoz fűződő viszonyáról gyűjtenek információkat. Az ötödik oszlop itemei a fegyelem kérdéskörét járják körül. A hatodik oszlopban az önállósággal kapcsolatos kérdések foglalnak helyet.

3.1.4. Az itemek megkonstruálása

Úgy igyekeztünk megalkotni a kérdéseket, hogy azok valóságszerűek, konkrétak, lényeges aspektusokat megragadók legyenek. Mindemellett rendelkezzenek elméleti karakterrel is, azaz elégséges megegyezés mutatkozzon a klíma elméleti konstrukciója és a tesztben vizsgált jegyek között. A kérdésvázlat forrásaként hasonló területeket mérő teszteket (Dreesmann, 1982; Dreher, 1978; Fend, 1977; Halász, 1980; Kozéki, 1991a) használtunk.

A kérdések megszövegezésekor az alábbi szabályokat tartottuk szem előtt (Perczel, 1974) :

1. Kerülni kell a többértelműséget.
2. Olyan fogalmak, megfogalmazások kerüljenek a kérdésekbe, amelyek a vizsgálatra kerülők széles körében ismertek.
3. Ne legyenek komplex tartalmú kérdések.
4. Kerülendő a kettős tagadás.
5. Ne legyenek olyan általánosítások, amelyeknek csak bizonyos feltételek mellett van érvényük.

6. A felesleges bőbeszédűség éppúgy kerülendő, mint a távirati stílus.

A kérdőív első változatába került kérdéseket az 1. melléklet tartalmazza. A 3. és 4. mellékletben a teszt ismertetése és a felmérésvezető számára készült tudnivalók találhatók.

3.1.5. Az értékelés megtervezése

Az 5 fokozatú válaszkála betűinek pozitív tartalmú kérdés esetén $a=5$, $b=4$, $c=3$, $d=2$, $e=1$ értékeket feleltettünk meg. Negatív itemeknél: $a=1$, $b=2$, $c=3$, $d=4$, $e=5$. Negatív itemek: 3, 4, 9, 12, 15, 19, 21, 22, 23, 27, 35, 36, 39, 43, 45, 46, 54, 55, 64, 69, 70, 73, 76, 84, 85, 87, 90.

A fenti átkódolás után a tanulói válaszok alapján minden kérdéshez egy átlagértéket kapcsolhatunk. Minél nagyobb ez az 1 és 5 közé eső szám, annál pozitívabb benyomása alakult ki a tanulóknak az adott kérdés tartalmát illetően. Érdekes azt is megvizsgálni, hogy az egyes kérdésekre adott válaszok hol mutatnak szélsőséges értékeket.

A kérdések csoportosításával nyert alskálaértékek a klímadimenziókról adnak információt.

Az összevont klímamutatót az összes kérdés figyelembe vételével kapjuk.

Itt is az jelenthető ki, hogy minél nagyobb számmal találkozunk egy-egy tanulócsoportnál, annál segítőbbek azok a rejtetten érvényesülő, rejtetten ható tényezők, amelyek "zaj" szinten befolyásolják a tanulói teljesítményt.

3.2. A próbamérés tapasztalatai

Gyomaendrőd öt iskolájában 230 hetedikes tanuló és 181 második évfolyamra járó középiskolás diák segítségével próbáltuk ki az eszközünket. A középiskolások közül 19 tanuló nem töltötte ki az osztályzatokra vonatkozó rovatokat, így csak 392 gyerek adata állt rendelkezésünkre, amikor a nemek, a tanulmányi eredmény, a magatartás és a szorgalom jegy alapján képeztünk csoportokat.

A felmérés során felügyelő pedagógusokkal is véleményeztettük a kérdéseket. Elsősorban az egyértelműség, érthetőség oldaláról bíráltattuk felül velük azokat.

A statisztikai elemzés fő szempontja az elsődleges eszközkontroll volt, de a tanulói klímapercepció jellemzőiről is szerettünk volna már ebben a fázisban is tapasztalatokat szerezni. Az ítemenkénti átlagok és szórások meghatározása után a feltételezett klímaoldalakat körbejáró kérdéscsoportokra alskálaátlagokat számoltunk.

Az összevont klímamutatót a 90 kérdés átlagának összegeként képeztük. Az átlagos klímamutatót az általános- és középiskolások csoportjára külön-külön megvizsgáltuk. Ezen kívül a nemek, a tanulmányi átlageredmény, a magatartás és a szorgalom jegy szerint képzett tanulói csoportokra is meghatároztuk a klímamutatót. Az átlagok eltérését kétmintás t-próbával kontrolláltuk. A teszt reliabilitásának ellenőrzését a Cronbach-féle alfa számításával végeztük. A nem megfelelően szerkesztett kérdések kiszűrésére az item-teszt, item-alskála korrelációkat vizsgáltuk meg. Korrelációs együtthatókkal informálódtunk arról, hogy együtt jár-e a klímamutató a tanulmányi átlaggal, a magatartás és a szorgalom osztályzattal.

Az elővizsgálat eredményeit a nem reprezentatív minta miatt nagy körültekintéssel kell kezelnünk. Úgy gondoljuk, hogy néhány apró változtatáson túl nem érdemes még ekkor átalakítani a tesztet.

A reliabilitást becslő alfa értéke megfelelőnek mutatkozott: 0,9282.

A kérdésenkénti átlagokat és szórásokat (3. táblázat) áttekintve megállapítható, hogy a 35. és a 90. item kiugróan alacsony átlagával és szélsőséges szórásával eltér a többiektől. Néhány esetben, pl. a 26., 34., 41., 44., 68. kérdésnél magas átlagérték viszonylag kicsi szórással társul.

A 34. kérdés a tréfálkozó, viccelődő osztálytársi kapcsolatokra utal, a többi pedig valamilyen követelménytámasztásról informálódik. Úgy tűnik tehát, hogy a tanórai munkafegyelem, a teljesítményelvárás területén elég egységesen pozitív a tanulók tapasztalata. Nem ez derül ki a tanulói beleszólás kérdéseinél, amelyek a 3,00 átlagot sem érik el: 24., 43., 55., 67., 73.

Az alskála értékek arra utalnak, hogy a teljesítményelvárás kérdéscsoportját pontozták a legmagasabbra a megkérdezettek. A tanulói kapcsolatokról és a fegyelemről is jó véleményt tükröznek az átlagok. A tanár-diák viszony átlaga a legkisebb. Ugyanakkor itt a legnagyobb a vélemények megoszlása.

Az item-teszt korrelációs együtthatókat vizsgálva kérdésessé vált néhány item. Az összpontszámmal negatívan korreláló 90. és 22. kérdés mellett az 5., 38. és a 60. sem mutat kellő kapcsolatot a teszttel. A korrelációs együtthatókat a 4. táblázat tartalmazza.

3. táblázat. Az itemek átlaga és szórása a TKP kérdőív
kipróbálásakor

Item	Átlag	Szórás	Item	Átlag	Szórás	Item	Átlag	Szórás
1	3,78	1,14	3	3,07	1,51	5	4,02	1,15
7	3,38	1,56	9	3,38	1,47	11	4,57	,91
13	3,83	1,29	15	3,60	1,50	17	3,82	1,44
19	3,30	1,35	21	2,84	1,43	23	3,76	1,34
25	3,27	1,33	27	3,39	1,53	29	2,55	1,25
31	3,11	1,36	33	3,38	1,39	35	1,96	1,32
37	3,73	1,30	39	2,82	1,37	41	4,53	,88
43	2,75	1,41	45	2,71	1,33	47	3,14	1,62
49	3,26	1,50	51	3,55	1,42	53	2,92	1,36
55	2,42	1,39	57	3,59	1,44	59	4,36	1,05
61	3,67	1,26	63	4,10	1,12	65	3,74	1,41
67	2,50	1,32	69	2,84	1,38	71	3,90	1,19
73	2,23	1,31	75	3,41	1,48	77	2,63	1,42
79	3,65	1,30	81	3,08	1,44	83	4,35	1,17
85	2,70	1,48	87	3,38	1,43	89	4,55	1,03
2	3,73	1,17	4	2,72	1,46	6	3,98	1,27
8	3,17	1,32	10	4,22	1,25	12	2,56	1,24
14	3,28	1,48	16	3,90	1,43	18	3,76	1,34
20	4,11	1,30	22	3,87	1,31	24	2,64	1,40
26	4,46	,96	28	3,37	1,51	30	3,46	1,37
32	4,26	1,14	34	4,64	,85	36	2,90	1,31
38	3,28	1,42	40	3,63	1,34	42	3,69	1,33
44	4,56	,84	46	3,12	1,52	48	3,73	1,22
50	3,67	1,33	52	3,02	1,52	54	2,44	1,25
56	3,11	1,40	58	3,80	1,39	60	4,06	1,14
62	4,26	1,11	64	3,24	1,53	66	3,77	1,16
68	4,37	,95	70	4,18	1,28	72	3,55	1,29
74	4,02	1,03	76	3,08	1,45	78	3,48	1,28
80	3,17	1,38	82	4,07	1,21	84	2,80	1,24
86	4,06	1,33	88	4,21	1,21	90	1,90	1,31

4. táblázat. Item-teszt korrelációs együtthatók a TKP
kérdőív kipróbálásakor

Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h
1	47	31	60	61	54
2	21	32	24	62	27
3	24	33	44	63	44
4	33	34	21	64	17
5	08!	35	23	65	41
6	49	36	29	66	52
7	17	37	56	67	34
8	16	38	08!	68	27
9	27	39	35	69	53
10	31	40	36	70	26
11	38	41	41	71	20
12	28	42	64	72	44
13	57	43	39	73	36
14	43	44	42	74	33
15	42	45	27	75	44
16	21	46	34	76	37
17	42	47	56	77	51
18	51	48	59	78	52
19	40	49	57	79	52
20	42	50	39	80	60
21	26	51	42	81	54
22	-03	52	43	82	32
23	33	53	37	83	35
24	50	54	23	84	35
25	43	55	45	85	31
26	43	56	47	86	56
27	39	57	20	87	31
28	45	58	52	88	38
29	28	59	43	89	49
30	60	60	11!	90	-40

!: nem szignifikáns. A jelzés nélküliekre $p < 0,001$.

Az item-alskála korrelációkat szemlélve is megkérdőjeleződött néhány item (5. táblázat).

5. táblázat. Item-alskála korrelációs együtthatók a TKP kérdőív kipróbálásakor

Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h
TD	-----	RU	-----	FE	-----
1	49	3	44	5	27
7	33	9	48	11	52
13	62	15	63	17	56
19	47	21	46	23	39
25	49	27	58	29	40
31	68	33	40	35	16
37	67	39	43	41	53
43	47	45	37	47	65
49	65	51	49	53	47
55	52	57	20	59	60
61	62	63	43	65	57
67	42	69	58	71	36
73	43	75	45	77	54
79	62	81	53	83	50
85	41	87	41	89	53
TE	-----	TT	-----	ÖN	-----
2	49	4	49	6	54
8	50	10	56	12	36
14	51	16	37	18	52
20	59	22	21	24	59
26	57	28	51	30	63
32	44	34	33	36	41
38	42	40	54	42	69
44	55	46	60	48	64
50	42	52	51	54	37
56	49	58	52	60	20
62	33	64	46	66	55
68	41	70	48	72	48
74	41	76	44	78	54
80	58	82	47	84	45
86	61	88	55	90	-22

Minden együtthatóra $p < 0,001$.

TD: tanár-diák viszony;

TE: teljesítményelvárás;

RU: rugalmasság;

TT: tanuló-tanuló viszony;

FE: fegyelem;

ÖN: önállóság.

A tanár-diák viszony kérdései között a 7. mutat kevésbé szoros kapcsolatot az alskála összevont értékével. A teljesítményelvárásnál a 62., a tanuló-tanuló viszonynál a 22. és a 34., a rugalmasságnál az 57. és a 45., a fegyelemnél a 35. és az 5., az önállóságnál pedig a 90. és a 60. item viselkedik "gyanúsan".

A 6. táblázatban összefoglaltuk, hogyan korrelálnak az egyes alskálamutatók az összpontszámmal, azaz a klímamutatóval. Legnagyobb együttjárást a tanár-diák viszony és az önállóság esetén tapasztalunk. A tanulói kapcsolatoknál látható a legkisebb érték.

6. táblázat. Alskála-teszt korrelációs együtthatók a TKP kérdőív kipróbálásakor

	Alskála					
	TD	TE	RU	TT	FE	ÖN
Klíma-mutató	85	71	79	66	78	84

Minden együtthatóra $p < 0,001$.

A statisztikai számítások eredményein kívül a megkérdezett pedagógusok véleményét figyelembe véve átfogalmaztunk néhány kérdést: 5., 22., 29., 38., 43., 60., 70., 90. (5. melléklet).

A legkritikusabb itemek átalakításán túl további fontos eredményei voltak az első kipróbálásnak.

Azt tapasztaltuk, hogy az általános iskolások kedvezőbben vélekednek iskolájuk tanítási klímájáról, mint a középiskolások (7. táblázat).

7. táblázat. A klímamutató értéke különböző tanulócsoporthoz esetén

Tanulócsoporthoz	Klíma-mutató	Tanulócsoporthoz	Klíma-mutató
Mind	313	Középiskola	291
Fiúk	306	Fiúk	283
Lányok	319	Lányok	294
Tan.átlag: 5 vagy 4	321	Tan.átlag: 5 vagy 4	290
Tan.átlag: 3	309	Tan.átlag: 3	291
Tan.átlag: 2 vagy 1	309	Tan.átlag: 2 vagy 1	289
Magatartás: 5 vagy 4	322	Magatartás: 5 vagy 4	297
Magatartás: 3 vagy 2	300	Magatartás: 3 vagy 2	281
Szorgalom: 5 vagy 4	319	Szorgalom: 5 vagy 4	287
Szorgalom: 3 vagy 2	311	Szorgalom: 3 vagy 2	292
Általános iskola	330	Tan.átlag: 2 vagy 1	322
Fiúk	318	Magatartás: 5 vagy 4	339
Lányok	341	Magatartás: 3 vagy 2	315
Tan.átlag: 5 vagy 4	339	Szorgalom: 5 vagy 4	339
Tan.átlag: 3	325	Szorgalom: 3 vagy 2	325

A 330-as és a 291-es klímamutató eltérése a t-próba szerint $p < 0,0001$ szinten szignifikáns.

A 7. táblázatból az a tendencia is kiolvasható, hogy a tanulmányi átlageredmény, a magatartási és a szorgalmi jegy csökkenése együtt jár az alacsonyabb klímamutatóval. A jobb tanulmányi eredményű diákok - különösen az általános iskolába járók - kedvezőbben vélekednek iskolájuk tanítási klímájáról, mint a gyengébb eredményt produkálók. A tanulmányi eredmény és a klímamutató közötti korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns, értéke: 0,1528.

A jobb magatartásúak mindkét iskolafokozatnál kifejezetten jobbnak érzékelik a klímát, mint a rosszabbak. ($r = 0,2277$, $p < 0,001$.)

A szorgalom jegyek alapján képzett csoportokról már nem lehet ilyen egyértelmű kijelentést tenni. (Az $r = 0,0909$, nem szignifikáns, ha minden tanulót figyelembe veszünk; ha csak az általános iskolásokat, akkor $r = 0,2102$, $p < 0,001$; a középiskolásokra $r = -0,0556$, nem szignifikáns.) A kicsiknél bizonyos klímamutatócsökkenés megfigyelhető a szorgalom minősítésének függvényében, de a középiskolás diákoknál a legkevésbé szorgalmasak elégedettebbek az iskolai klímával, mint a példás vagy jó minősítésűek. Itt a mintába került középiskolások összetétele torzíthat, hiszen csak szakközépiskolások és szakmunkásképzős osztályok vettek részt a kipróbálásban. (A kisváros gimnáziumából nem vállalkoztak a felmérésre.) A nem gimnazisták körében nem sok szorgalmas, jó tanuló gyerek akad. Ezt jelzik az egyes tanulócsoportlétszámok is.

A 162 középiskolásból 109-nek 2 vagy 3 a szorgalom osztályzata. Az általánosban kissé jobb az arány, 148 a 230-ból. Az alskálaértékek megvizsgálásával alátámasztódn látszik az a feltételezésünk, hogy a zömében nem szívesen tanuló diáktársakkal nem nagyon jönnek ki az igyekvőbbek. A tanuló-tanuló viszony alacsonyabb értékű a nagyobb szorgalmú középiskolásoknál, mint a másik csoportnál. Ezen kívül az önállóság mutatója csökkent az összevont klímamutatót a szorgalmasabb tanulóknál.

A nemek klímaészlelését összevetve azt tapasztaljuk, hogy a lányok pozitívabban ítélik meg iskolájuk tanítási légkörét, mint a fiúk. A 7. táblázatból kiolvasható értékek közül a teljes próbacsoportra vonatkozóak szignifikánsan különböznek egymástól, $p < 0,01$. Az általános iskolások esetén $p < 0,0001$. A középiskolás lányok és fiúk klímaészlelése a kétmintás t-próba szerint nem mutat szignifikáns különbséget.

A próbamérés után nemcsak tartalmi irányvonalhoz jutottunk, melyet felhasználhattunk a további vizsgálatok során, hanem a kérdőívünk formai módosításához is segítséget kaptunk. Kiderült, hogy feleslegesen bonyolítjuk a Likert-skála betűs fokozataival az adatbevitelt. Lényeges egyszerűsítést jelentett a skálafokozatok számos jelölése (6. melléklet).

Javítottunk a skálafokozatok verbális megfogalmazásán is.

Az egyetértés mértéke lett az a szempont, ami alapján a szöveges értelmezés elkészült. Korábban a "d" és az "e" fokozat máshogy volt megadva.

A kipróbálás eredménye azt mutatta, hogy a vizsgálattal felszínre kerülhetnek bizonyos iskolai klímaspecifikumok. A teljesítményelvárás és a fegyelem alskálák értéke nem túlzottan differenciálta az iskolákat, egységesen vezető helyre kerültek e klímaoldalak. A tanár-diák viszony, az önállóság és a rugalmasság vonatkozásában nagyobb eltéréseket tapasztaltunk osztályonként és iskolánként. Az iskolai sajátosságok nem domborodhatnak ki erőteljesen az alskálarangsorok segítségével. Szükség lenne egy olyan standardra, amihez viszonyíthatnánk az egyes iskolák klímaoldalainak erősségét jelző alskálaértékeket, és összehasonlításokat tehetnénk az összevont klímamutató vonatkozásában is. Egyrészt e cél érdekében, másrészt a mélyebb tesztkontroll elvégezhetősége miatt megyei minta segítségével folytattuk a vizsgálatunkat 1993 őszén.

3.3. A TKP kérdőív véglegesítése

3.3.1. A minta

A gyomaendrődi vizsgálat után általános iskolai minta választása mellett döntöttünk. Vizsgálatunk szempontjából a hetedikes korosztályt találtuk a legalkalmasabbnak arra, hogy az iskolai klímapercepcióról hiteles képet nyerjünk. Ezek a gyerekek már több évet töltöttek az adott iskolában, az adott osztályban. Már több élmény érte őket, mint például a hatodikos iskolatársaikat. Több pedagógussal alakult ki kapcsolatuk. Van már mit mondaniuk iskolájukról. A nyolcadikosokra azért nem gondoltunk, mert ők félig-meddig már kívül vannak az adott intézményen. Különösen a tanév második félévére mondható mindez el, amikor a középiskolai felvételik lezajlása után szinte fékezhetelen gyerekcsoportokkal kínlódnak a pedagógusok.

Rétegzett arányos mintavételt terveztünk. A rétegek kijelölésekor az igen gyakori város-község kategóriát kissé tovább finomítottuk. Azon elgondolás volt az alap, hogy a tanítási klímának mind az emberi kapcsolatokat, mind az elvárásokat érintő aspektusát befolyásolja az a tanulói és pedagógusi létszám, amely együtt dolgozik az iskolában. Kis évfolyamlétszám esetén meghittebb emberi kapcsolatokat feltételezhetünk. A párhuzamos osztályok hiánya miatt viszont kevesebb összehasonlításra nyílik lehetőség, ami esetleg a teljesítmény rovására mehet.

Ezen gondolatok alapján döntöttünk úgy, hogy a községi mintát két részre bontjuk, és külön megvizsgáljuk az 'egy osztályos' iskolákat. (Évfolyamonként csak egy-egy osztálya van.)

A mintaválasztáshoz a "Békés megye statisztikai évkönyve 1992" című kiadványt használtuk, amiben megtalálhatók azok az arányszámok, melyek Békés megye általános iskolásainak településkategóriánkénti megoszlását adják. Mivel a populáció eloszlásában nagy eltérések nem láthatók az idősorokban, joggal feltételezhettük, hogy az 1993 őszen lezajló kikérdezés kiszemeltjeinek mintáját meghatározhatjuk az említett statisztikai adatok alapján. A populáció és a minta eloszlását a 8. táblázat mutatja.

8. táblázat. A Békés megyei klímavizsgálat létszámadatai

Kategóriák		Tanulólétszám	
		Populáció	Minta
V	Városi iskola	3459	405
K	Községi iskola	1671	195
M	Községi "mini" iskola	545	64
Összesen		5675	664

Az eloszlások illeszkedését khi-négyzet próbával ellenőriztük. A számítás részeredményeit a 7. melléklet tartalmazza.

A táblázatbeli érték 99%-os valószínűségi szintnél 0,02. A számított ennél kisebb, tehát azonosnak tekinthetjük az eloszlásokat.

3.3.2. A tesztanalízis

A mérőeszköz vizsgálatát ismét az átlagok és a szórás értékek áttekintésével kezdtük. Különös figyelemmel fordultunk az átfogalmazott kérdések felé. Tanulmányoztuk, hogy a kipróbálásnál tapasztalt tendenciák megmaradtak-e a reprezentatív mintán történt vizsgálatunk során. A teszt itemeinek ellenőrzésére az item-teszt, item-alskála, item-item korrelációkat használtuk. A kérdések alskálákba csoportosulását faktoranalízis segítségével véglegesítettük. Az alskálákra átlagos interitemkorrelációkat határoztunk meg. A reliabilitás becslésére is végeztünk számításokat. A teljes tesztre és az alskálákra vonatkozóan meghatároztuk a Cronbach-féle alfát.

3.3.2.1. Az átlagok és a szórások a 90 kérdéses eszköznél

A 9. táblázatban megfigyelhető, hogy a próbamérésnél tapasztalt tendenciák megmaradtak. Az átfogalmazott kérdések közül az 5. lényegesen más átlagú lett, ami a jelentősen módosult tartalommal függhet össze. A többi nem változott számottevően.

Az alskálák értékei közelebb kerültek egymáshoz. Már nem a tanár-diák viszony szórása a legnagyobb, a tanulói kapcsolatoknál szélsőségesebbek a vélemények. A fegyelem, a teljesítményelvárás és az önállóság megítélésében a legegységesebb a kép. Az összpontszám átlagértéke emelkedett, szórása csökkent. Ezt vártuk is, hiszen a homogénebb minta mindenképp kisebb szórást indokol, s az általános iskolás korosztály klímaéhszlelése pozitívabb képet mutatott az előmérés során is.

A teszt reliabilitására 0,8884 értéket kaptunk. Az előző vizsgálatnál számolt reliabilitásmutató ennél nagyobb volt. A csökkenés a kisebb szórással indokolható. Ha a konzisztencia becslésének legegyszerűbb képletére gondolunk, mely Horst-tól származik, a nevezőben lévő szórás csökkenése esetén kisebb lesz a reliabilitást becselő különbség.

$$n-M$$

$$r_{tt} = 1 - \frac{m \cdot s_x^2}{n-M}$$

$$m \cdot s_x^2$$

n : minta elemszáma

M : átlag

m : válaszlehetőségek száma

s_x: szórás

Megjegyezzük, hogy az általunk közölt reliabilitásmutatót nem a Horst-féle képlettel számítottuk. Ezzel 0,9434 értéket nyernénk.

Vizsgálataink során a többféle módszerrel meghatározott reliabilitásjelzők közül mindig a legkisebb értéket adjuk meg.

9. táblázat. Az itemek és az alskálák átlaga és szórása

Item	Átlag	Szórás	Item	Átlag	Szórás	Item	Átlag	Szórás
1	3,94	1,02	3	3,18	1,46	5	3,41	1,47
7	3,34	1,59	9	3,28	1,47	11	4,56	,89
13	4,15	1,18	15	3,80	1,41	17	4,43	,94
19	3,37	1,40	21	2,99	1,43	23	3,82	1,33
25	3,55	1,28	27	3,57	1,46	29	2,53	1,30
31	3,42	1,23	33	3,71	1,33	35	1,96	1,25
37	3,97	1,22	39	2,97	1,41	41	4,54	,87
43	2,89	1,32	45	2,99	1,33	47	3,64	1,41
49	3,62	1,34	51	3,63	1,34	53	2,99	1,35
55	2,78	1,44	57	3,84	1,36	59	4,43	1,01
61	3,83	1,22	63	4,13	1,11	65	4,29	1,13
67	2,79	1,31	69	3,26	1,43	71	3,86	1,25
73	2,58	1,33	75	3,78	1,27	77	2,94	1,39
79	3,92	1,21	81	3,65	1,37	83	4,23	1,14
85	2,74	1,47	87	3,57	1,45	89	4,55	,95
2	3,86	1,18	4	2,97	1,48	6	4,17	1,19
8	3,18	1,30	10	4,38	1,07	12	2,85	1,30
14	3,49	1,33	16	4,05	1,30	18	4,08	1,10
20	4,44	,99	22	3,50	1,40	24	3,00	1,36
26	4,51	,84	28	3,81	1,37	30	3,75	1,32
32	4,20	1,09	34	4,64	,85	36	3,03	1,32
38	3,65	1,43	40	3,70	1,32	42	4,10	1,08
44	4,58	,79	46	3,13	1,49	48	4,06	1,08
50	3,72	1,30	52	3,29	1,38	54	2,66	1,35
56	3,30	1,38	58	3,98	1,33	60	4,31	1,10
62	4,28	1,08	64	3,34	1,53	66	4,02	1,06
68	4,29	1,00	70	4,77	1,51	72	3,87	1,16
74	3,91	1,13	76	3,31	1,43	78	3,71	1,19
80	3,59	1,29	82	4,06	1,21	84	3,01	1,29
86	4,39	1,05	88	4,16	1,19	90	1,81	1,12
TD	50,91	9,08	RU	52,33	8,16	FE	56,19	6,81
TE	59,39	7,07	TT	56,07	9,84	ÖN	52,44	7,07

Az összevont klímamutató (KLÍMA) átlaga: 327,33,
szórása: 34,48.

3.3.2.2. Korrelációs kapcsolatok

Az interkorrelációk vizsgálata előtt az item-teszt, item-alskála korrelációkat határoztuk meg (10. és 11. táblázat), s áttekintettük az alskála-teszt kapcsolatokat is (12. táblázat).

10. táblázat. Item-teszt korrelációk

Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h
1	33	3	26	5	13
7	23	9	23	11	29
13	46	15	35	17	23
19	38	21	30	23	35
25	34	27	33	29	20
31	54	33	46	35	27
37	57	39	23	41	19
43	14	45	08!	47	39
49	51	51	34	53	25
55	33	57	11	59	33
61	53	63	33	65	29
67	26	69	44	71	19
73	22	75	39	77	40
79	51	81	43	83	19
85	26	87	26	89	33
2	-02!	4	36	6	27
8	02!	10	40	12	19
14	23	16	28	18	40
20	10	22	21	24	30
26	21	28	48	30	50
32	12	34	26	36	26
38	02!	40	34	42	51
44	28	46	43	48	47
50	31	52	41	54	21
56	32	58	45	60	18
62	35	64	38	66	32
68	23	70	37	72	33
74	26	76	43	78	36
80	48	82	34	84	35
86	40	88	39	90	-34

!: nem szignifikáns, a jelzés nélküliekre $p < 0,001$.

11. táblázat. Item-alskála korrelációk

Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h	Item	Korr.e.h
TD	-----	RU	-----	FE	-----
1	37	3	38	5	37
7	41	9	42	11	39
13	55	15	52	17	35
19	46	21	48	23	33
25	43	27	54	29	37
31	54	33	42	35	23
37	63	39	34	41	34
43	28	45	22	47	48
49	58	51	38	53	40
55	49	57	10*	59	46
61	59	63	30	65	40
67	38	69	57	71	34
73	36	75	35	77	49
79	55	81	43	83	39
85	37	87	41	89	41
TE	-----	TT	-----	ÖN	-----
2	35	4	51	6	37
8	38	10	52	12	29
14	41	16	45	18	44
20	44	22	37	24	44
26	42	28	57	30	52
32	38	34	37	36	42
38	37	40	51	42	57
44	42	46	58	48	56
50	46	52	51	54	37
56	37	58	50	60	29
62	39	64	52	66	40
68	50	70	49	72	42
74	44	76	50	78	35
80	43	82	44	84	48
86	44	88	56	90	-05!

! : nem szignifikáns, * : $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre $p < 0,001$.

Néhány kérdés problémás voltát megerősítette a második mérés. A 90. item az átfogalmazás után sem sikerült jól.

A jelentős mértékű negatív korreláció egyértelműen erre utal. A 2., 8., 38., 45. kérdések is erősen megkérdőjelezhetők, nincs ugyanis szignifikáns kapcsolatuk az összpontszámmal. A 20., 32., 57. itemek esetén $p < 0,01$ szintű korrelációs összefüggés mutatható ki csupán, a többi esetben $p < 0,001$ érvényes. Viszonylag alacsony item-teszt kapcsolatra utalnak az 5., 12., 41., 43., 60., 71., 83. kérdések együtthatói.

12. táblázat. Alskála-teszt korrelációk

	Alskála					
	TD	TE	RU	TT	FE	ÖN
Klíma-mutató	79	53	76	75	70	73

Minden együtthatóra $p < 0,001$.

A 12. táblázat szerint az alskálák közül most is a tanár-diák viszony mutat legszorosabb együttjárást a klímamutatóval, mint ahogy a próbamérésnél is ezt láthattuk (6. táblázat). A tanulói kapcsolatok értéke viszont most nem szakadt le a többitől. A teljesítményelvárás esetén alacsonyabb korrelációs érték jelzi, hogy a magas teljesítménykövetelés nem feltétlenül jár együtt jó klímával. A klíma minőségétől függetlenül elképzelhető magas vagy alacsony teljesítményelvárás.

A fegyelem alskála és az összpontszám együttjárása sem olyan szoros, mint például a rugalmasságé vagy az önállóságé.

A tesztanalízis szempontjából érdekesek lehetnek ezek az alskála-teszt kapcsolatok is, hiszen előrevetíthetnek bizonyos jelzéseket az alskálák szerepével kapcsolatban, most mégsem ezek elemzésére helyezzük a hangsúlyt. Az itemek jóságának, alskálához tartozásának vizsgálatát elsősorban az itemekre vonatkozó korrelációkból kiindulva végezzük. Nem tekinthetjük azonban elégséges indoknak a fenti item-alskála, item-teszt korrelációkat ahhoz, hogy töröljünk kérdéseket. A kérdőív inhomogén tartalma miatt s az esetleges átfedésekből eredően félrevezető lehet egy-egy item-teszt korrelációs érték. Több oldalról érdemes megvizsgálni a kérdések alkalmasságát. Első sorban a többi itemmel történő korrelációkat kell figyelembe venni, különös tekintettel az azonos alskálába soroltakra. Mivel az alskálákba rendezés elméleti feltételezéseken alapszik, gondosan meg kell vizsgálni, hogy az alskálán kívüli itemekkel nem jár-e szorosabban együtt az adott item. Ebben az esetben, ha tartalmi kapcsolat is felfedezhető, meggondolandó a besorolás módosítása. Az itemelhagyásoknál az érthetőséget, az átfedéseket, az elméleti dimenziókkal való kapcsolatot is tekintetbe vettük.

A kérdőívben található kérdések nagy száma miatt az eszközkontroll első ütemében nem gondolhattunk ún. "faktoriális validizálásra", azaz faktorizáció segítségével ellenőrizni a kérdéseknek a feltételezett alskálákba tömörülését. Erre a módszerre egy későbbi fázisban támaszkodtunk. A több, mint 4000 interkorrelációs együtttható vizsgálatánál a következő utat választottuk. Kérdésenként megnéztük, hogy alskálán belül szignifikánsak-e a korrelációs együttthatók. Feljegyzéseket készítettünk az alskálán kívüli korrelációkról. Abban az esetben, ha egy másik alskála több itemével szorosabb együttjárást észleltünk, mint az eredeti besorolásnál, tartalmi mérlegelés után áthelyeztük a kérdést. Ha nem mutatkozott egyetlen alskálához kötődés, csak abban az esetben hagytuk meg az itemet, ha az elméleti dimenziók, s ezáltal a tartalmi validitás csorbult volna az elhagyásával. Az item-teszt, item-alskála korrelációs értékek nagysága is szempont volt egy-egy kihagyási döntéskor. Ha például sok negatív korrelációt észleltünk - s nem éppen egy ellentétes tartalmú alskála itemeivel összefüggésben, hanem "szétszórtan" - leginkább az elhagyást választottuk. Mivel új vizsgálat tervezése nem jöhetett szóba, a kérdések átfogalmazására már nem volt lehetőség. Ezzel vállalnunk kellett, hogy az itemszám csökkenésével a reliabilitás várhatóan csökken.

S az igen széles tartalmi skálát átölelő inhomogén tesztünk validitása is gyengülhet azáltal, hogy a legjobban mérő itemek csoportjaival, kisebb mérési hibával tudjuk megragadni a tanítási klíma domináns oldalait. Az alskálákon belül homogenizálódásra számítottunk, az alskálák között pedig nagyobb függetlenséget, azaz kisebb átfedést vártunk.

Az itemszám csökkentése előtt az egyes alskálák átlagos interkorrelációs együttthatóját és az alskálák reliabilitásmutatóját a 13. táblázatban rögzítettük.

13. táblázat. Az alskálák átlagos interkorrelációs együttthatója és reliabilitásmutatója a 90 kérdéses eszköznél

Alskála	Interitem korr. együtttható	Reliabilitás- mutató
TD (15)	0,1573	0,7368
TE (15)	0,1046	0,6366
RU (15)	0,0954	0,6128
TT (15)	0,1876	0,7759
FE (15)	0,0832	0,5766
ÖN (15)	0,0920	0,6032
KLÍMA(90)	0,0812	0,8884

TD: tanár-diák viszony;

TE: teljesítményelvárás;

RU: rugalmasság;

TT: tanuló-tanuló viszony;

FE: fegyelem;

ÖN: önállóság;

KLÍMA: klímamutató, azaz az összpontszám.

Az interitemkorrelációval az alskálák homogenitásáról kapunk jelzést.

A 13. táblázat értékei azt mutatják, hogy a rugalmasság, a fegyelem és az önállóság kérdései egymástól távol eső részterületeket fognak át. A rugalmasságnál a tanulói és a pedagógusi oldal egy alskálába keverése jelenthet gondot. A fegyelem 15 kérdése is szerteágazóan közelít a témához. A tanárok tanórai fegyelmezése, kontrolláló viselkedése éppúgy bele van sűrítve ebbe az alskálába, mint a tanulók normatartó magatartása. Érthető az itemkapcsolatok gyengesége. Az önállóság kérdései nemcsak a pedagógusok önálló munkára ösztönző tevékenységét érintik, hanem az iskolai élet tanórán kívüli részében a tanulói autonómiát is. Ez sem adhat túl magas átlagos interkorrelációt. A többi alskálában kissé szorosabban kötődnek egymáshoz a kérdések, de túlzottan nem lehetünk megelégedve a helyzettel.

Az itemkapcsolatok részletesebb vizsgálatával folytatjuk az elemzést. A 8., 9., 10., 11., 12., 13. mellékletekben az alskálákon belüli interkorrelációk láthatók.

A tanár-diák viszony korrelációs mátrixa (8. melléklet) tartalmaz jónéhány 0,4 körüli értéket is, de több esetben figyelhető meg nem szignifikáns kapcsolat. Szoros együttjárást mutat az 1., 31., 37., 49., 61. és a 79. item. A 43., 73., 85. és a 7. kérdés nem illeszkedik eléggé a többihez. Mivel az alskálán kívüli kapcsolataik sem jelentősek, törlésük mellett döntöttünk.

A 19. és az 55. kérdést a tanulói percepció inkább a "rugalmasság"-hoz kötötte, s tartalmi szálak is fűzik mindkettőt a pedagógusi rugalmassághoz, így ezeket áthelyeztük abba az alskálába.

A teljesítményelvárás kérdései között lényegesen gyengébb a kapcsolat, mint az előbbi alskálában lévők között. (9. melléklet). Itt magasnak számít a 0,2-es korrelációs érték. Legszorosabb együttjárást a 44. és a 68. kérdés mutat. Mindkettő tartalma az iskolai munka komolyan vételével kapcsolatos, várható volt a nagyobb együtttható. A 38., 56. és 62. kérdés alskálán belül sem, de különösen a 38., a teszt többi itemével sem mutat együttjárást. Nem sikerült ezeket olyan tartalommal megtölteni, hogy a tanítási klíma jelzésére alkalmasak legyenek. A hiányzás, a versenyeken való szereplés s az aktivizálás az iskolai életnek része ugyan, de a mi szűkebb témánktól kissé távol áll.

A 80. kérdés éppen az alskálán belül szorosan egymáshoz kötődő itemekkel nem korrelál. A tanár-diák viszony kulcskérdéseihez (37., 49., 61., 79.) viszont szorosan kapcsolódik. Eredetileg úgy véltük, hogy a szívvel-lélekkel dolgozó pedagógus a teljesítményorientáló hatásával elősegíti a tanulói teljesítmények emelését. A mérési tapasztalatok azt mutatták, hogy inkább a törődő pedagógust jellemzi a szívvel-lélekkel tanítás. Akinek fontos a másik ember eredménye, sokoldalú személyiségfejlődése, belead mindent a tanításba.

Tartalmilag indokoltnak láttuk ennek a kérdésnek a tanár-diák viszonyba való átkerülését.

A rugalmasság alskálán belül feltűnően sok negatív és nem szignifikáns korrelációs együtthatóval találkozunk. (10. melléklet). Néhány igen szoros itemkapcsolatra utaló érték is van. A 15., 27., 21. kérdés erősen kötődik egymáshoz. A 69. pedig sok kérdéssel mutat együttjárást. Legtöbb köze a 87. itemhez van, ami nem véletlen, hiszen a merev, csak egyféle elképzelést jónak tartó pedagógus képét vetíti elénk mindkét kérdés.

A 45. kérdésről korábban már megállapítottuk, hogy nem mutat szignifikáns kapcsolatot az összpontszámmal. Alskálán belül egyetlen itemhez, a 69.-hez kötődik $p < 0,01$ szinten, a többihez semmi köze sincs. Ezt a kérdést elhagytuk a kérdőívből.

Az 57. itemnél szembetűnik a sok negatív korreláció, amiből négy esetben $p < 0,01$ szintű szignifikáns kapcsolatról van szó. A kérdés tartalma az egyéni bánásmódot, differenciált foglalkoztatást érinti. Eredményeink szerint a pedagógusi rugalmassághoz nem sok köze van a fenti módszertani fogásnak. Mivel más itemcsoporthoz nem kapcsolódik szorosan, ezt a kérdést is elhagytuk.

Az 51. kérdés felülvizsgálása után kiderült, hogy a helye a tanár-diák viszony alskálában van.

Úgy véltük a tervezéskor, hogy a jelentéseket elfogadó pedagógus rugalmasságáról tesz bizonyosságot. A tanulói percepció a hangsúlyt a megértő, elfogadó viszonyulásra helyezte.

A 75. itemet sem hagytuk meg a rugalmasság kérdésének. Ebben az esetben a tanuló-tanuló viszony mutatkozott jobb környezetnek. Mivel a két alskála hasonló területre vonatkozik, nem értelmetlen az itemáthelyezés.

A 33. kérdés szinte minden alskálába beleférne. Olyan tág tartalommal bír, hogy nehezen köthető néhány kérdéshez. A tanár-diák viszonyba is erős szálak vezetnek, de az önállóság több kérdésével, sőt a teljesítményelvárás néhány itemével is szoros együttjárást mutat. A teszt szempontjából jobbnak ítéltük a törlését.

A tanuló-tanuló viszony interkorrelációs táblázata (11. melléklet) sokkal kedvezőbb képet mutat, mint a rugalmasságé vagy a teljesítményelvárásé. Alig akad nem szignifikáns érték, és sok a $p < 0,001$ szintű kapcsolat. Legszorosabb együttjárást a 16. és a 40. item mutat, ami tartalmuk alapján nem meglepő. Mindkét kérdés a bensőséges tanulói kapcsolatokra vonatkozik. A fenti két itemmel szorosabb összefüggést mutat még a 10., 28., 82. item. Ezzel szemben másféle kötődést sejtet a 4., 46., 64. és a 76. itemekből álló kérdéscsoport. A 64. és 40. kérdés között például nem szignifikáns a kapcsolat, éppúgy a 4. és 16. között sem.

Úgy tűnik, hogy ezt az alskálát is lehetne még egységesebbé tenni. Először a gyengébben korreláló itemeket vizsgáltuk meg.

A 22. és a 34. kérdés az összpontszámhoz sem és az alskála más kérdéseire sem kapcsolódik szorosan. A 22. kérdés a kipróbálás utáni átfogalmazással sem lett jó eleme a kérdőívnek, ezért elhagytuk. A 34. kérdésre - a teszt által megközelítendő terület, a tanítási klíma mivoltától függetlenül - általában magas ponttal válaszoltak a gyerekek, hiszen a tréfálkozó, viccelődő hangulat iskolai klímától függetlenül jellemzője a tizenéves korosztálynak. Nem megfelelő iteme a kérdőívnek ez a kérdés, így töröltük ezt is.

Az 58. kérdés kihagyása mellett azért döntöttünk, mert rendkívül szórt korrelációs kapcsolatokat fedeztünk fel nála. Igazán egyik alskálához sem tartozik. Túl általános a tartalma.

A 76. kérdés alskálán belül a 16.-hoz, a 34.-hez, a 82.-hez nem kötődik, a rugalmasság néhány itemével (21., 27., 15.) viszont szoros kapcsolatot mutat. Mivel tartalma is indokoltta tette, jobbnak láttuk áthelyezni a rugalmasság alskálához.

A fegyelem alskálával nem lehetünk elégedettek. Nagyon kevés a jelentős korrelációs kapcsolat, sok viszont a negatív előjelű és a kicsi abszolút értékű együttható. (12. melléklet). Az alskála legtömörebb magjának a 11., 59., 83. és a 89. kérdésekből álló csoport látszik.

A 47. kérdés is mutat kötődést alskálán belül is néhány itemhez, de kívülre erősebb szálak húzzák. Inkább a tanár-diák kapcsolat mérésére alkalmas ez a kérdés. Az órára pontosan érkező pedagógust a felelősségérzet, törődés jellemzi. Persze az önfegyelem, megfelelő munkafegyelem is sajátja az ilyen nevelőnek. Ez a pedagógusi fegyelem mint minta azonban távol áll az alskála azon kérdéseitől, amelyek a tanulókra irányuló fegyelmező magatartáshoz kötődnek. Érthető, hogy nem a fegyelem alskálába sorolta a tanulói percepció ezt a kérdést.

Az 5., 29., 35. és a 77. kérdések esetében nem találtuk indokoltnak a megtartást. A 35.-nél sok negatív korrelációs értéket tapasztaltunk. Ezek szerint attól, hogy egy tanár kiabál, nem érzékelik a diákok a tanítási klímát feltétlenül rossznak. Vagy fordítva, rossz légkörű iskola, osztály úgy is elképzelhető, hogy sose kiabálnak a tanárok. Be kellett látnunk, hogy ez a kérdés nem a tanítási klíma mérésére való.

A 77. kérdés tartalma, éppúgy, mint az 5. és 29. kérdése, a tanulók fegyelmezett magatartására vonatkozik, nem pedig a pedagógusi fegyelmező tevékenységre. Külön-külön megvizsgálva őket nem mutattak sem egymással olyan szoros kapcsolatot, hogy teljesen új alskálát hozhattunk volna létre belőlük, sem az összpontszámmal nem korreláltak eléggé. Ezért hagytuk el őket.

Az önállóság alskála interkorrelációs mátrixát (13. melléklet) szemlélve először is a 90. kérdés nem megfelelő volta ötlük a szemünkbe. Törlése egyértelműen indokolt, nemcsak az alskálán belüli viselkedése miatt, hanem a korábban bemutatott item-teszt korreláció miatt is.

A 60., az 54. és a 36. item kérdésessége is felmerült már az összpontszámmal való korrelációs kapcsolatok vizsgálatánál. Az alskálán belüli alacsony és nem szignifikáns korrelációs együtthatók, s az alskálán kívüli itemek közül többel mutatott negatív előjelű kapcsolat miatt nem tartottuk meg ezeket a kérdéseket sem.

A 30. kérdés tartalmát illetően inkább illik a tanár-diák viszonyhoz, mint ide. A tanulói vélemények iránt őszintén érdeklődő pedagógusról van szó. Bár az önállóság néhány itemével szoros kapcsolatot mutat ez a kérdés, mégis áthelyeztük a tanár-diák viszony alskálába, mert oda még erősebb szálak kötik. (Az 1., 13., 31., 37., 61. itemnél 0,3 és 0,4 körüli korrelációs értéket mértünk.)

A 84. kérdést pedig tanári merevségnek vélték a tanulók, s a rugalmasság 69. itemével 0,4-es korrelációt mutat. Ez teljes mértékben el is fogadható, hiszen a csak saját elképzelését jónak tartó tanár (69.) kevés lehetőséget adhat a tanulói kezdeményezésekre (84.).

Tesztanalízisünk eddigi eredményeként a 90 kérdést tartalmazó kérdőívünk 69 kérdésre csökkent. Az eredetileg kiegyensúlyozott arányokat (6*15 kérdés) mutató alskálák alaposan módosultak.

Tanár-diák viszony (13): 1., 13., 25., 30., 31., 37., 47., 49., 51., 61., 67., 79., 80. kérdés.

Teljesítményelvárás (11): 2., 8., 14., 20., 26., 32., 44., 50., 68., 74., 86. kérdés.

Rugalmasság (14): 3., 9., 15., 19., 21., 27., 39., 55., 63., 69., 76., 81., 84., 87. kérdés.

Tanuló-tanuló viszony (12): 4., 10., 16., 28., 40., 46., 52., 64., 70., 75., 82., 88. kérdés.

Fegyelem (10): 11., 17., 23., 41., 53., 59., 65., 71., 83., 89. kérdés.

Önállóság (9): 6., 12., 18., 24., 42., 48., 66., 72., 78. kérdés.

Valószínű, hogy túlzott összevonásokat végeztünk az elméleti modell kialakításakor. Túl komplex tartalmú alskálákat hoztunk létre, ezzel függhetnek össze az alacsony interkorrelációs értékek. A módosított eszközünk alskálán belüli átlagos korrelációinak növekedni kellett, hiszen a gyengén illeszkedő itemeket kiemeltük.

A 14. táblázat adatsorát összehasonlítva a 13. táblázatával ezt a homogenizálódást valóban észlelhetjük. Az átlagos interkorrelációk közül még mindig a fegyelem alskáláé a legkisebb. Alig javult az értéke. A reliabilitása viszont csökkent. Az önállóságon belül jelentős homogenizálódás látható, bár a reliabilitásmutató itt is gyengült. Persze az itemszám is lényegesen csökkent.

14. táblázat. Az alskálák átlagos interkorrelációs együtthatója és reliabilitásmutatója a 69 kérdéses eszköznél

Alskála	Interitemkorr. együttható	Reliabilitás- mutató
TD (13)	0,2501	0,8125
TE (11)	0,1240	0,6088
RU (14)	0,1675	0,7380
TT (12)	0,2159	0,7676
FE (10)	0,0992	0,5240
ÖN (09)	0,1346	0,5834
KLÍMA(69)	0,1003	0,8849

Legtöbbet a tanár-diák viszony alskála javult. Itt a reliabilitás növekedését is elősegítették az itemcserék és az elhagyások. A rugalmasság alskála is számottevően jobb lett. Nemcsak a homogenizálódás tekintetében, hanem a reliabilitás vonatkozásában is kedvezőbb a helyzet. A tanuló-tanuló viszony alskálán belül is szorosabb a kérdések kapcsolódása, a reliabilitást kismértékben gyengébbnek találtuk. Ugyanezt tapasztaljuk a teljesítményelvárásnál is.

A teljes tesztre vonatkozó interitemkorreláció kissé növekedett, de a reliabilitás mutatójában lényeges változás nem következett be.

3.3.2.3. A tesztanalízis második szakasza

A tesztünk tökéletesítését azokra az alskálákra koncentrálva folytattuk, amelyek még mindig nem mutattak kellő egységességet. A 15., 16., 17., 19. és a 21. táblázatokban a 69 itemes kérdőív alskáláin belüli és az item-teszt, item-alskála korrelációkat követhetjük nyomon.

15. táblázat. A tanár-diák viszony kérdéseinek korrelációi a 69 itemes kérdőívnel

Item	1 13 25 30 31 37 47 49 51 61 67 79	TD	KLÍMA
1		42	34
13	25	60	47
25	17 22	46	33
30	26 38 26	65	49
31	23 34 18 32	61	54
37	25 39 25 36 46	69	56
47	18 26 09*31 27 28	51	39
49	17 34 25 33 30 40 27	64	51
51	10*20 11*24 23 32 15 26	48	35
61	17 30 22 39 29 40 19 40 31	63	52
67	02!17 14 19 19 17 19 22 09*22	41	25
79	20 25 19 32 33 38 19 28 21 39 21	58	51
80	21 27 24 29 29 35 21 34 21 27 12 27	56	48

!: nem szignifikáns, *: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

A tanár-diák viszony itemei (az 1. és a 67. kivételével) legalább $p < 0,01$ szinten szignifikáns kapcsolatban állnak egymással. Az 1. és a 67. kérdés tartalma távolabb áll egymástól annál, hogy szoros kötődést várhatnánk közöttük.

A 67. item több másikkal is lazábban korrelál, de mégsem szerettünk volna lemondani a benne foglalt tartalomról. Ezen alskálán belül megfigyelhető még az is, hogy az 1., 25., 47. kérdés például az 51., 79., 61. kérdésekhez gyengébben kötődik, ugyanakkor igen szoros kapcsolatok is észrevehetőek: 13., 30.; 61., 49.;, 37., 61.; 37., 49.

16. táblázat. A teljesítményelvárás kérdéseinek korrelációi a 69 itemes kérdőívnl

Item	2	8	14	20	26	32	44	50	68	74	TE	KLÍMA
2											43	-01!
8	28										42	03!
14	04!	-02!									43	24
20	24	14	14								53	14
26	12*	12*	09*	25							47	23
32	04!	05!	09*	18	13						43	14
44	07!	14	09*	20	26	09*					46	31
50	03!	04!	11*	09*	08!	18	10*				44	31
68	15	15	21	28	25	13	32	12*			57	26
74	09*	02!	08!	07!	15	16	15	14	22		45	28
86	01!	06!	13	19	16	09*	20	16	17	17	45	42

!: nem szignifikáns, *: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

A 16. táblázat láttán a teljesítményelvárás alskálán belül radikális "profiltisztítást" hajtottunk végre. Csak az egymáshoz legszorosabban kötődő itemeket (20., 26., 44., 68., 86.) tartottuk meg. A 20. kérdés utal olyan tartalomra, ami a 2. és a 8. kérdésben is benne van, ezért nem találtuk nagy validitási veszteségnek e két item törlését.

A 14. kérdés a tágabb értelemben vett teljesítmény tekintélyt parancsoló voltát lett volna hivatott feltárni. A tanulási teljesítményre vonatkozó többi itemtől azonban olyan távol áll, hogy meg kellett válnunk tőle.

Ugyanez a helyzet a 32. kérdéssel. Mivel az alskálán belüli "maghoz" sem fúzi erős tartalmi szál, s az item-teszt korrelációja sem túl magas, elhagytuk.

Az 50. item inkább teljesítményre orientáló, s nem követelmény, elvárás jellegű. Érthető, hogy a tanulói percepció nem sorolta a teljesítményelváráshoz. Alskálán kívül sincsenek jelentős kötődései, így töröltük.

A 74. kérdés valószínű ugyanilyen ok miatt mutat gyengébb kapcsolatot a teljesítményelvárás itemeivel. A kemény "megkövetelés" helyett nagyon finom erkölcsi motivációról van szó ebben a kérdésben. Ezt az itemet is kihagytuk a kérdőívünkből.

A rugalmasság alskála korrelációi (17. táblázat) alapján a 63. és a 81. kérdésre irányult a figyelmünk. Ezen kívül felvetődött az alskála kettébontásának gondolata. A tanulói rugalmasság kérdései (3., 9., 15., 21., 27., 76.) érthető módon alacsony korrelációs kapcsolatot mutatnak a pedagógusi rugalmasság itemeivel (39., 69., 87.). A faktoranalízist hívtuk segítségül, hogy statisztikailag is alátámaszthassuk a fenti sejtésünket. A 14. melléklet és a 18. táblázat tartalmazza a faktoranalízis eredményeit.

A rotálatlan faktormátrix is azt igazolja, hogy a 7., 76., 21., 15., 9. és a 3. item elkülönül a többitől (14. melléklet). A varimax rotációval nyert faktorstruktúra (18. táblázat) pedig jól szemlélteti azt is, hogy mely kérdések a "vezető" itemei a két alskálának. A kommunalitások oszlopából alacsony értékével a 63. és a 81. kérdés ugrik ki. A felülbírálatukra tehát ismét kaptunk indítékot. Tartalma miatt a 81. kérdést a tanár-diák alskálába illeszthetőnek találtuk. A 63. kérdés vonatkozásában bizonytalanabbak voltunk.

17. táblázat. A rugalmasság kérdéseinek korrelációi a 69 itemes kérdőív-nél

	3	9	15	19	21	27	39	55	63	69	76	81	84	RU	KLÍMA
3														41	26
9	30													45	23
15	17	24												54	36
19	14	19	19											51	37
21	15	20	29	20										52	30
27	21	25	41	17	39									56	32
39	04!	09*	15	16	06!	13								40	23
55	15	12*	12*22	16	16	14								50	31
63	-03!	04!	09*12*-01!	-02!	01!	06!								21	34
69	11*	16	26	28	25	25	27	40	03!					64	42
76	20	19	24	17	34	34	17	19-01!	27					56	42
81	07!	-00!	10*10*	10*	05!	01!	10*15	23	15					33	42
84	14	10*	15	23	19	19	18	31	05!	39	22	13		52	34
87	03!	05!	17	20	12*	15	24	17	10*	34	18	08!	24	46	27

!: nem szignifikáns, *: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

A környezetre nyitottságot a rugalmassághoz tartozónak gondoltuk. Az alskálán kívüli korrelációk viszont inkább bizonyos elvárásokkal kötik össze (17., 59., 83. item).

18.táblázat. A rugalmasság alskála faktormátrixa

Item	F1	F2
27	71	12
21	62	15
9	60	-01
15	58	19
3	55	-03
76	54	27
69	25	71
87	05	60
84	19	60
55	17	55
39	09	46
19	26	46
81	02	37
63	-13	30

Számítástechnikai korlátok miatt (csak 49 itemet volt képes kezelni az SPSS rendszerünk a faktorizációkor) a 69 itemre nem volt módunk faktoranalízist végezni, de egyes alskálacsoportokat külön-külön megvizsgáltunk, s ezeket az osztályozásokat is felhasználtuk egy-egy itemelhagyáskor vagy áthelyezéskor. A 63. kérdésről is így döntöttük el, hogy megtartjuk, s később bemutatandó alskálába helyezzük át.

A tanuló-tanuló viszony interkorrelációiból (19. táblázat) kitűnik, hogy a 4., 46., 64. kérdés szorosan együtt jár.

Ugyanakkor a 64. item egyáltalán nem mutat összefüggést a 40.-kel, 4.-kel, 16.-kal. A 16. és a 46., az 52. és a 70., a 82. és a 64. pedig viszonylag lazábban kapcsolódó párok. Az itemtartalmak alapján felvetődött, hogy a 4., 46., 64. és a 70. kérdés a toleráns emberi magatartás körül tájékozódik, s így köze lehet a tanulói rugalmassághoz. Döntésünk segítségével a tanulói rugalmasság és a tanuló-tanuló viszony kérdéseivel faktoranalízist végeztünk. Eredménye (20. táblázat) alapján a tanulói rugalmassághoz kapcsoltuk a 4., 46., 64. és a 70. kérdést. A 20. táblázat jelzi, hogy nem véletlenül okozott gondot ezeknek az itemeknek a besorolása, hiszen elég nagy súllyal képviseltetik magukat mindkét faktorban. Értelmezésünk szerint az F1 faktor gyűjti magába a tanulói rugalmasság kérdéseit, az F2-be pedig a tanuló-tanuló viszonyt leírók kerültek. Leghatározatlanabb a 70. item helye. Nagyon közeli faktorsúlyok vannak mellette mindkét oszlopban. Mivel tartalmát illetően mindkét faktor a tanulói kapcsolatok kérdéseit tartalmazza, jobbnak tartottuk, ha az F2 faktor megnevezésére nem a tanuló-tanuló viszonyt használjuk a továbbiakban, hanem az összetartozást. Az F1-et tanulói rugalmasságnak nevezzük.

19. táblázat. A tanuló-tanuló viszony kérdéseinek korrelációi a 69 itemes kérdőívénél

	4	10	16	28	40	46	52	64	70	75	82	TT	KLÍMA
4												50	36
10	12*											54	41
16	08!	20										47	29
28	22	32	24									59	35
40	15	30	39	30								54	41
46	32	19	12*	26	14							57	41
52	22	24	13	24	21	27						54	38
64	34	18	13	22	05!	36	24					54	38
70	15	20	15	18	16	17	11*	22				48	39
75	14	37	19	30	29	29	36	25	16			60	40
82	14	22	23	25	29	15	15	11*	16	22		47	35
88	19	33	18	26	26	26	26	18	31	32	20	57	40

! : nem szignifikáns, * : $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

A fegyelem alskálán belül úgy hajtottunk végre homogenizálást, hogy csak a legszorosabb tartalmi és statisztikai kapcsolatokat mutató itemeket hagytuk meg. A 21. táblázatban az 53. item sorában csak nem szignifikáns érték található. Az oszlopa is egyetlen helyen tartalmaz $p < 0,01$ szintű szignifikáns együtthatót. Az itemtartalom a fegyelmezett magatartás gyakoriságára utal. Tehát nem a pedagógusi fegyelemelvárásról, fegyelem megköveteléséről van benne szó, hanem annak - remélhetően nemcsak annak - a tanulói viselkedésben megnyilvánuló "eredményéről". Az alskála egységesebbé tétele érdekében elhagytuk ezt a kérdést.

20. táblázat. A RU1 és a TT alskálák itemeinek faktormátrixa

Item	F1	F2
27	69	02
21	63	-02
76	59	15
15	59	02
4	56	20
64	52	25
9	51	02
46	51	33
3	46	09
70	34	31
40	-01	66
75	10	65
10	14	60
28	21	59
88	24	55
16	-01	55
82	00	54
52	19	49

RU1: tanulói rugalmasság; TT: tanuló-tanuló viszony.

21. táblázat. A fegyelem kérdéseinek korrelációi a 69 ítemes kérdőív-nél

Item	11	17	23	41	53	59	65	71	83	FE	KLÍMA
11										43	31
17	07!									42	25
23	09*	10*								40	35
41	19	19	03!							48	23
53	03!	03!	-01!	06!						35	25
59	27	13	10*	26	02!					54	36
65	13	11*	07!	09*	05!	18				45	28
71	03!	08!	04!	24	05!	15	09*			44	21
83	13	16	04!	17	01!	23	09*	11		46	21
89	18	13	15	11*	09*	16	18	04	14	47	34

!: nem szignifikáns, *: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

A 23. és a 65. itemek sem korrelálnak szorosan a többivel, s tartalmuk miatt sem ragaszkodtunk hozzájuk. Törlésüket indokoltnak véltük.

A 71. kérdés interkorrelációi arra hívták fel a figyelmünket, hogy a 41. és az 59. kérdésekkel átfedésben van, nem szükséges megtartanunk.

Az önállóság alskálából nagyon "kilógó" itemnek látszik a 12. (22. táblázat). A legerősebb kötődés a 42. és a 48. kérdés között figyelhető meg. Ez tartalmilag indokolt is. Nem elég stabil az alskálán belüli helye a 24. és a 78. itemeknek. Az emberi kapcsolatokon belül a pedagógusokra vonatkozó alskálák kérdéseit faktorizációnak vetve alá kiderült, hogy az önállóságból célszerű máshova sorolni mind a 12., mind a 24. és a 78. kérdést.

22. táblázat. Az önállóság kérdéseinek korrelációi a 69 itemes kérdőív-nél

Item	6	12	18	24	42	48	66	72	ÖN	KLÍMA
6									46	29
12	-05!								22	18
18	21	00!							52	40
24	11*	-07!	18						48	30
42	26	01!	29	21					65	52
48	20	01!	22	20	45				61	48
66	14	-04!	21	08!	27	24			50	34
72	13	05!	11*	09*	23	26	26		51	35
78	05!	-04!	12	16	18	19	12	15	44	36

!: nem szignifikáns, *: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

A 23. táblázatban a fenti faktoranalízis eredményét közöljük. A faktorstruktúra jól értelmezhető. Az első faktor a tanár-diák viszony itemeit tömöríti. Nem túl meglepő módon két újabb kérdéssel bővült ez az alskála, a 24. és a 78. itemmel. Mindkettő kötődik jelentős factorsúllyal a harmadik faktorhoz is, amiben az önállóság kérdései csoportosulnak. Ezen alskála több itemére az jellemző, hogy magas értékek fűzik a tanár-diák viszony faktorához is. Így érthető a bizonytalan elméleti besorolás. Határozottan csak a 6. és a 66. kérdés függetleníthető a másik két alskálától. A második faktorban a pedagógusi rugalmasság kérdésköre ragadható meg. Ide sorolódott az önállóság alskála problémás iteme, a 12.. A diákok számára mindent előíró pedagógus a tanulói önállóságot csorbítja, de az önállóság szűkített tartalmába ez a terület már nem fér be. Sokkal inkább illeszkedik a tanári merevség, a rugalmatlanság problémakörébe.

A 63. kérdéssel, mint problémás itemmel, foglalkoztunk a rugalmasság alskála interkorrelációinak elemzésekor. Azt is említettük, hogy bizonyos elvárásokhoz jobban kötődik, mint a rugalmassághoz. A 23. táblázatból az olvasható ki, hogy majdnem egyforma súllyal szerepel az önállóság faktorában és a tanár-diák viszonyében. A pedagógusi rugalmassághoz nem köti jelentős factorsúly. Első gondolatként e kérdés elhagyása merült fel, de még az elvárások közé helyezve végeztünk néhány számítást.

23. táblázat. A TD, RU2 és az ÖN alskálák itemeinek faktormátrixa

Item	F1	F2	F3
37	68	14	14
49	65	03	09
30	63	10	10
61	61	16	14
31	58	13	13
13	57	09	11
51	52	07	-08
80	49	05	26
79	48	22	30
47	45	14	08
81	43	11	23
1	37	-02	19
24	36	06	20
78	35	-08	17
25	34	-02	31
67	33	02	13
69	20	73	08
84	03	62	22
87	-10	60	19
55	22	55	03
12	10	52	-23
39	-02	51	10
19	27	48	-11
6	-01	08	60
66	11	01	60
42	39	12	54
18	19	04	50
48	38	09	48
72	20	08	42
63	29	-02	31

TD: tanár-diák viszony;

RU2: pedagógusi rugalmasság;

ÖN: önállóság.

A teljesítményelvárás és a fegyelem megmaradt 11 itemére számított reliabilitásmutató 0,7037 lett. Ha hozzávesszük a 63. itemet is, az alfa 0,7123-re nőtt.

Megnéztük ezek után, hogy a 12 itemre milyen faktorstruktúra adódik. A 24. táblázatban rögzített eredmény az első látásra kissé meglepő volt. A két faktor keveredve tartalmazta a teljesítményelvárásra és a fegyelemre vonatkozó kérdéseket. Mégis értelmezhető ez a struktúra. Az első faktor kérdéseiben szigorúbb elvárások, keményen megkövetelt dolgok fedezhetők fel. Lényegében az iskolai munkához elengedhetetlenül szükséges alapvető teljesítmény- és fegyelemelvárásokat gyűjti egy csokorba. A második faktor kérdései "lágyabban" közelítik meg az iskolai szokásrendet. A pedagógusi elvárások és didaktikai fogások felől pásztázza be az intézményes tanulás szervezetének erőterét, nem pedig a szinte parancs szintű előírások irányából.

24. táblázat. Az elvárások 12 itemének faktormátrixa

Item	F1	F2
44	67	17
20	63	-03
26	61	02
68	61	11
41	57	19
11	39	32
63	-00	66
89	-01	59
83	19	52
17	06	50
59	44	45
86	26	43

Az első faktort követelményeknek, a másodikat szabályoknak neveztük el. Annak ellenére, hogy a 11. és az 59. item helye elég labilis alapokon áll, ezt a struktúrát használtuk a klímavizsgálatunk során. A 63. kérdés viszont határozottan kötődik a második faktorhoz. Az elvárásokhoz áttéve végre nem "peremitemként" foglal helyet a struktúrában.

A tesztanalízis jelenlegi stádiumában a következő felépítésű mérőeszközünk van (15. és 16. melléklet):

Tanár-diák viszony TD(16): 1., 13., 24., 25., 30., 37., 47., 49., 51., 61., 67., 78., 79., 80., 81. kérdés.

Pedagógusi rugalmasság RU2(7): 12., 19., 39., 55., 69., 84., 87. kérdés.

Önállóság ÖN(6): 6., 18., 42., 48., 66., 72. kérdés.

Tanulói rugalmasság RU1(10): 3., 4., 9., 15., 21., 27., 46., 64., 70., 76. kérdés.

Összetartozás ÖT(8): 10., 16., 28., 40., 52., 75., 82., 88. kérdés.

Követelmények KÖ(6): 11., 20., 26., 41., 44., 68. kérdés.

Szabályok SZA(6): 17., 59., 63., 83., 86., 89. kérdés.

E teszt reliabilitása 0,8860, tehát kissé nagyobb, mint a 69 kérdésé. Az átlagos interkorreláció: 0,1161. Ez az érték is növekedett. Az alskálák interitemkorrelációit és reliabilitását a 25. táblázat mutatja.

25. táblázat. Az alskálák átlagos interkorrelációs együtthatója és reliabilitásmutatója az 59 kérdéses eszköznél

Alskála	Interitemkorr. együttható	Reliabilitás- mutató
TD (16)	0,2296	0,8266
RU2(7)	0,2332	0,6804
ÖN (6)	0,2298	0,6415
RU1(10)	0,2402	0,7597
TT (8)	0,2566	0,7341
KÖ (6)	0,2382	0,6523
SZA(6)	0,1777	0,5645
KLÍMA(59)	0,1164	0,8860

Ha a 25. táblázat adatait összehasonlítjuk a 14. táblázatával, lényeges javulás figyelhető meg a legtöbb értéknél. A tanár-diák viszonynál csökkent egyedül az interitemkorrelációs együttható értéke. Ennek azt a magyarázatot találtuk, hogy az itemátrakásokkal bővült a tartalma a skálának. Faktoranalízissel nyomára is bukkantunk olyan kérdéscsoportoknak, amelyek a tanár-diák viszonyon belül alskálákat alkotnak.

A 26. táblázat három jól elkülönülő faktort mutat. Az első faktorban lévő kérdések a megértő, a tanulót meghallgató pedagógust írják le. A meghallgatás nevet adtuk ennek az alskálának. A második faktort törődésnek neveztük el. Kérdései intimebb szférát érintenek, mint a meghallgatásé. Nemcsak a tanításra, iskolára koncentráltan közelíthetnek a pedagógusok a gyermekekhez.

26. táblázat. A TD itemeinek faktormátrixa

Item	F1	F2	F3
81	65	05	08
61	63	19	24
51	61	07	-05
37	55	48	05
79	55	22	24
49	51	33	21
80	46	37	00
78	45	08	03
1	03	72	-19
13	20	62	18
30	27	56	30
47	06	53	29
31	39	48	11
25	24	31	19
67	13	-02	78
24	05	22	72

Kifejezhetik érdeklődésüket olyan tanulói jellemzők iránt is, amelyek nem nyilvánulnak meg a tanítási alkalmakkor. A harmadik faktorba csak két kérdés esik. Tartalmuk alapján beleszólás nevet kapta ez az alskála.

Ha a faktorsúlyokat vizsgáljuk, látható, hogy néhány item igen nagy faktorsúllyal képviselteti magát a másik két alskálában is. Ilyen a 79., a 49., a 30. és a 25. kérdés. A 37., 31. és a 80. pedig két faktorhoz is kötődik jelentősen. Ezek a kérdések valóban olyan tartalmúak, hogy nehéz azokat a tanár-diák viszony alskáláján belül az újonnan keletkezett alskálákhoz kötni. A statisztikai besorolást elfogadva határoztuk meg a kérdőíven belüli helyüket.

A tanár-diák viszony három új alskálájára kiszámított átlagos interkorreláció a következő lett: meghallgatás(8): 0,2801; törődés(6): 0,2447; beleszólás(2): 0,3142. A lecsökkent kérdésszám miatt alacsonyabb reliabilitásmutatók tartoztak az új alskálákhoz: meghallgatás(8): 0,7569; törődés(6): 0,6603; beleszólás(2): 0,4782. (Ez utóbbi érték nem szignifikáns, a többi $p < 0,0001$ szinten igen.)

Érdemes áttekinteni részletesebben is az 59 kérdéses mérőeszköznél az alskálakon belüli itemkapcsolódásokat, s az item-teszt, item-alskála korrelációkat (17.-25. mellékletek). Az előbbieket az egységesebben szignifikáns kötődések miatt, az utóbbiakat pedig a módosulásukat szemlélve. Az item-alskála értékek várható módon - növekedtek. Az item-teszt korrelációknál kismértékű csökkenés tapasztalható, ami az itemek tartalmi "élesedésével" függhet össze. Az item-teszt kapcsolatoknál a 20. kérdés kapcsán látható a leggyengébb kötődés. Az tehát, hogy sokat kell otthon is tanulni, nem feltétlenül a jobb tanítási klíma jele.

Mérőeszközünk struktúráját alaposan átalakította a fenti itemanalízis. Az elméleti konstrukciónkat csak részben igazolta a matematikai statisztikai ellenőrzés. A tanulók érzésvilágában nem minden kérdés kapta azt a hangsúlyt, amit eredetileg neki szántunk. Az ún. "belülről" történő strukturálással a tanár-diák viszonynak három "mélyrétege" került a felszínre.

A tanulók érzéseiben elkülönül a normális iskolai, tanórai légkört biztosító pedagógus attól, akivel intimebbnek érzi a kapcsolatát, akiből szeretet, őszinte érdeklődés sugárzik, akit kicsit barátként kezel. A tanár-diák viszonyon belül speciális szerepet kapott a tanulói beleszólás. Nem feltétlenül kapcsolódik az empatikus, megértő tanárhoz a döntési jog átengedése is.

A többi alskála is túl komplexnek bizonyult. Semmi esetre sem érdemes összekeverni a tanulókra és a pedagógusokra vonatkozó kérdéseket egy alskálába, ahogy ezt mi a rugalmasságnál tettük. A pedagógusi rugalmasság kérdésköre a mindent előíró, a tankönyvi szövegekhez mereven ragaszkodó pedagógus képét festi elénk. A tágabb értelemben vett rugalmasság (nyitottság, új dolgokra érzékenység, egyéni sajátosságok figyelembe vétele) kérdései kiestek ebből az alskálából.

A tanulói rugalmassághoz eredetileg nem soroltuk be azokat a kérdéseket, amelyek a tanulók közötti szimpátia-antipátia viszonyokra, a rivalizálásra, s az ebből eredő szembenálló csoportokra kérdeznek rá. A tanulói vélemények ezt a tolerancia egyéb jegyeivel azonos kérdéskörnek ítélték.

Ugyanakkor a tanuló-tanuló viszony tartalma az összetartásra, egységességre, segítőkész magatartásra, szociális informáltságra szűkülve az összetartozás momentumait fogja át az új struktúrában.

Az önállóság alskála egyrészt olyan kérdéseket tartalmazott, amelyek a pedagógusok önállóságra nevelő tevékenységére vonatkoznak, másrészt azt volt hivatott feltárni, hogy mennyire érzik magukat a gyerekek önállóknak vagy önállóságukban korlátozotttnak. Ez utóbbi terület javarészt a beleszólás alskálába került át, másrészt a pedagógusi rugalmasság skáláját erősítette meg. Az önállóság alskála az új besorolás után a tanításra, tanórai munkára koncentrálódva a pedagógusok önálló tevékenységre buzdító próbálkozásait érinti csupán.

A fegyelem alskála az első elképzeléseink szerint az iskola belső rendjéről, a tanárok és diákok normatartó magatartásáról, önmagukhoz és a munkához kapcsolódó belső viszonyrendszerük megnyilvánulásairól tudósított volna bennünket. Ezt a megfoghatatlanul széles spektrumot nem sikerült lefednünk 15 kérdéssel. Illetve egy-két problémáról az derült ki, hogy nem sok köze van a tanítási klímához, legalábbis az általunk megfogalmazott módon (5., 29., 35., 77. kérdés). Néhány fegyelemelvárásra vonatkozó kérdés állta ki az eszközkontrollt.

A teljesítményelvárás skálába szándékaink szerint a teljesíteni törekvés, a jó teljesítmény akarása, a tudás megbecsülése is belefért. A statisztikai vizsgálat után a tanári oldal kapott fő szerepet ebben a kérdéscsoportban is. Nem külön alskálát alkotva, hanem a fegyelem itemeivel keveredve.

A tanulói észlelés nem tartalmuk szerint választja ketté az iskolai alapelvárásokat (fegyelem- és teljesítményelvárás), hanem a megkövetelés foka szerint. Az újonnan keletkezett alskáláknál a "kötelezőség" és az "illendőség" lépett be rendező elvként.

Összefoglaló táblázatunkban (27. táblázat) feltüntettük, hogyan módosult a klíma összetevőire vonatkozó elméleti modellünk az empirikus vizsgálat után.

27. táblázat. A tanítási klíma összetevői teoretikus és empirikus strukturálás alapján

Elméletileg koncepcionált klímaösszetevők	Faktoranalízissel nyert klímaösszetevők
Tanár-diák viszony	Törődés Meghallgatás Beleszólás
Önállóság	Önállóság
Rugalmasság	Pedagógusi rugalmasság Tanulói rugalmasság
Tanuló-tanuló viszony	Összetartozás
Fegyelem	Követelmények Szabályok
Teljesítményelvárás	

Az új struktúra szerint az 59 kérdés a következő módon alkot alskálákat:

Törődés TÖ(6): 1., 9., 18., 22., 23., 31. kérdés.

Meghallgatás ME(8): 24., 33., 34., 38., 49., 50., 51., 52. kérdés.

Beleszólás BE(2): 17., 42. kérdés.

Pedagógusi rugalmasság RU2(7): 8., 14., 25., 36., 44., 55., 57. kérdés.

Önállóság ÖN(6): 4., 13., 28., 32., 41., 46. kérdés.

Tanulói rugalmasság RU1(10): 2., 3., 5., 10., 16., 20., 30., 40., 45., 48. kérdés.

Összetartozás ÖT(8): 6., 11., 21., 26., 35., 47., 53., 58. kérdés.

Követelmények KÖ(6): 7., 15., 19., 27., 29., 43. kérdés.

Szabályok SZA(6): 12., 37., 39., 54., 56., 59. kérdés.

Az 59 ítemes kérdőív (15. melléklet) negatív itemei: 2., 3., 5., 8., 10., 14., 16., 20., 25., 30., 36., 40., 44., 45., 48., 55., 57. Az itemsorszámok az új kérdőívnek megfelelően vannak feltüntetve.

3.3.3. Az analízis eredményeként kapott mérőeszköz alskáláinak jelentése

Az új struktúrát lefedő 59 ítemes eszközünket használtuk a továbbiakban. Az eszköz alskálái az alábbi operacionalizált jelentéssel bírnak.

Törődés

Ebben az alskálában szemben áll egymással egy olyan iskolai klíma, amelyben a tanár-diák viszonyt az egymás iránti érdeklődés, nagyfokú odafigyelés, kölcsönös bizalom, segítség jellemzi, és egy olyan, amelyben háttérbe szorulnak az emberi kapcsolatok érzelmi oldalai.

Ahol magas érték adódik erre a klímaoldalra, ott a pedagógusok szívügyüknek tekintik a gyerekek teljesítményét. Kihasználnak minden értékes percet, nem késve mennek be az órákra. A tanulókat igyekeznek a tanáraik több oldalról is megismerni. Nem elégszenek meg a tantárgyukban nyújtott teljesítmény alapján történő beskatulyázással, szeretnék más személyes tulajdonságokkal bővíteni a tanulói személyiségrajzot. Őszinte érdeklődést mutatnak a diákok véleménye, gondolkodásmódja iránt. Éreztetik a tanulóikkal, hogy számíthatnak a pedagógusi segítségre, ha valamilyen problémájuk van. Az iskolai munka során nem a szorongást indukáló vezetői magatartás jellemző, hanem a jó hangulatot, feszültségmentes légkört biztosító pedagógusi attitűd.

Meghallgatás

Ebben az alskálában olyan klíma ütközik az ellenpólussal, amelyben a tanár-diák viszony egyik alappillére a tanulók meghallgatása, megértése, a tanulók problémáira történő érzelmi ráhangolódás.

Ahol magas értéket jelez a tanár-diák viszony ezen mutatója, ott jellemző, hogy a tanárok bármikor a gyerekek rendelkezésére állnak, ha azoknak tanácsra, vagy valamilyen problémájuk megoldásához segítségre van szükségük. Meghallgatják a diákok véleményét az őket érintő döntések előtt. A tanulók nyugodtan hangot adhatnak a nemtetszésüknek. Szükség esetén a pedagógus is megmászítja álláspontját, ha a diáknak van igaza vele szemben. Elfogadják a tanárok az indokolt esetben tett felmentési kérelmeket, az óra eleji jelentéseket. Kifejezik a nevelők, hogy akarnak segíteni a diákok gondjain, de elsősorban az önálló megoldásokkal oldhatja fel mindenki a konfliktusait. Bizalomteli, meleg légkörrel támogatják a tanulók személyiségfejlődését.

Beleszólás

Ebben az alskálában szemben áll egymással az olyan klíma, ahol van a diákok szavának súlya, ahol sok területen maguk dönthetnek a gyerekek, még a szabályok módosítását is el tudják érni, egy olyanal, amelyben szó sem lehet a tanulói beleszólásról, ahol a pedagógusok az önállóságra nevelést szűken értelmezve - a tanórai munkára koncentrálnak - tartják fontosnak.

Ahol magas skálaérték jellemzi e területen az iskolát, ott joggal feltételezhető a tanulókkal történő kooperáció az őket érintő döntések előtt. De nemcsak a meghallgatásukra kerül sor, hanem az igényeik tényleges figyelembe vételére is.

Önállóság

Ezen alskála ütközteti a tanulók önálló munkára nevelését fontosnak tartó klímát a tanórai önállóság teljes hiányát mutatóval. A skála pozitív végén az önálló gondolatok, saját ötletek, egyéni elképzelések felhasználásának lehetősége és a tanárok általi nagyfokú támogatottsága áll. A másik véglet esetén olyan a tanítási klíma, hogy semmi helye nincs az önálló megoldásoknak, mindig csak a mereven előírt és elvárt utak jöhetnek szóba.

A magas érték azt mutatja, hogy az iskolában kiemelten kezelik a pedagógusok a tanítványaik gondolkodtatását. Helyt adnak az órákon az egyéni elképzeléseknek. Úgy szervezik a munkát, hogy az önálló tevékenység nemcsak az új anyag feldolgozásakor kapjon hangsúlyos szerepet, hanem az ellenőrzéskor is.

Pedagógusi rugalmasság

Ez az alskála ütközteti az olyan tanítási klímát, ahol a pedagógusok maximális rugalmassággal közelednek a tanulókhoz és a tanításhoz az olyannal, amelyben mind a tanítást, mind a nevelést a merev szabályozottság jellemzi. Ahol mindig csak a tanár elképzelése lehet a jó, s elavult számonkérési szokások korlátozzák a tanulók logikus ismeretelsajátítását.

Ha magas értéket jelez ez a terület, joggal feltételezhető, hogy az iskola pedagógusai nem ragaszkodnak mereven a saját elképzelésükhöz, nem gondolják magukról, hogy ők a tabuk, a megbírálnátlan, mindent előíró tekintélyek. Érzékenyen reagálnak a környezetükre. Helyt adnak a tanulói véleményeknek, tanulói kezdeményezéseknek is. Az osztályozáskor nem elégszenek meg a tankönyvi szöveg verbális visszamondásával, hanem a megértésre helyezik a fő hangsúlyt.

Tanulói rugalmasság

Ennek az alskálának a segítségével áll szemben az olyan tanítási klíma, amelyben a diákok nagyfokú toleranciával viseltetnek egymás iránt, az olyannal, ahol senkinek nem szabad kilógni a sorból, ahol a másságot semmilyen vonatkozásban nem tűrik el.

Ahol magas érték adódik, ott kicsi a tanulók szembenállása, nem jellemző a klikkesedés. Általában jól kijönnek egymással a diákok. A tanulási eredmények örömeibe nem vegyül a rivalizálás üröme. A szorgalmas, igyekvő gyerekek nem kapják meg a stréber címkét.

Összetartozás

Az összetartozás alskála ütközteti azt a klímát, amelyben a tanulói kapcsolatokban az egymás iránti őszinte érdeklődés, segítőkészség, egyenlő teherviselés, baráti érzelem dominál az olyannal, ahol széthúzó, közös feladatmegoldásra képtelen, csak az iskolára és a tanulásra korlátozódó egymás iránti érdeklődéssel jellemezhető tanulócsoport dolgozik együtt.

Amennyiben magas érték adódik erre a területre, a tanulók egymás közötti viszonyaiban az egységesség, a pozitív érzelmi kötődés, a segítőkészség kap hangsúlyos helyet.

Követelmények

Ezen alskála egyik végén az olyan klíma áll, amelyben a pedagógusok szigorúan megkövetelik, hogy minden tekintetben vegyék komolyan a diákok az iskolai munkát, a másik póluson pedig sem a fegyelmezett, tisztelettudó viselkedésre, sem az erőfeszítésekre serkentő követelményekre nem fordítanak gondot a tantestület tagjai.

Ahol magas értéket mutat ez a klímaoldal, ott a nevelők fontosnak tartják az iskolai munkához a tanórai fegyelmet. Továbbá azt, hogy minden diák úgy érezze, reális terheléssel próbálják belőle a lehető legtöbb kihozni a tanárai. Erőfeszítéseket is kell tennie ahhoz, hogy megfeleljen az elvárásoknak.

Szabályok

Az alsókála szembeállítja az olyan tanítási klímát, amelyben a hagyományos és modernebb pedagógusi elvárások morális tartalmukkal nagy szerepet vállalnak a tanulói személyiség alakításában az olyannal, ahol nem fektetnek súlyt a nevelők például a rendszeres kontrollra, ahol nem várják el az iskola összes diákjától, hogy köszönjenek a tantestület tagjainak.

Ahol ez a klímaoldal magas értéket jelez, nemcsak feladják, de ellenőrzik is a házi feladatokat. A helyénvaló kontrollal biztosítják, hogy az önfegyelem tulajdonságával rendelkező, önkontrollal magát autonóm módon irányítani képes fiatal kerüljön ki az iskola padjaiból. Az iskola íratlan törvényei közé tartozik a nyitottság, a körülöttünk zajló eseményekre figyelés és az igazságosság.

A fenti tartalmakkal rendelkező mérőeszközünkkel tájékozódunk az általános iskolások tanítási klímapercepciójáról, az iskolák klímasajátosságairól.

3.4. Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai

A következőkben azt mutatjuk be, hogy a korábban ismertetett mintánk segítségével milyen mérési tapasztalatokra tettünk szert.

Mennyire kaptunk megerősítést az alábbi előfeltevéseinkre:

- az egyes klímaoldalak határozottabb szerepével kirajzolódhatnak az iskolák specifikus vonásai,
- a kis iskolákban jobb emberi kapcsolatok várhatók,
- a teljesítményelvárás a "mini" szervezeteknél alacsonyabb, mint a nagyobbaknál,
- a tanulók nemüktől függően eltérő módon észlelik iskolájuk klímáját,
- a jobb tanulóknak pozitívabb a klímaképük, mint a gyengébben teljesítőknek,
- összefüggés feltételezhető a magatartás és szorongalom osztályzat és a klímaészlelés között.

3.4.1. A vizsgálat módszerei

Az adatgyűjtést 13 iskola 34 osztályában végeztük. A felmérésben részt vettek körét úgy alakítottuk, hogy durván lefedje a megyei minta általunk preferált rétegeit. Az iskolákban minden hetedikes diák kitöltötte a 90 kérdéses kérdőívet. Így 694 tanuló adatai álltak rendelkezésünkre. A szükséges mintához (8. táblázat) véletlen elhagyásokkal jutottunk. Az elemzéshez az 59 itemre adott válaszokat használtuk fel.

Az elemzés során két központi kérdésre kerestük a választ.

Az egyik az, hogy a tanítási klíma kilenc összetevőjéből melyek azok, amelyek különösen jelentős szerepűek az összevont klímamutató alakulása szempontjából. A másik probléma pedig az, hogy miben mutatnak hasonlóságokat és eltéréseket a különböző településjellegű iskolák. A statisztikai vizsgálat fontosabb mozzanataiként a teljes mintára és a településkategóriánkénti almintákra átlagot és szórást számoltunk kérdésenként, alszállánként és az összevont klímamutató vonatkozásában. A településkategóriánkénti elemzés mellett a tanulmányi átlag, a magatartási- és a szorgalom osztályzat szerinti tanulói csoportok klímaésszlelését is vizsgáltuk. Az egyes almintáátlagok szignifikáns eltéréseit kétmintás t-próbával ellenőriztük. Az alszállák közötti hierarchikus kapcsolatokra a korrelációs és regressziós elemzések alapján fogalmaztunk meg kijelentéseket.

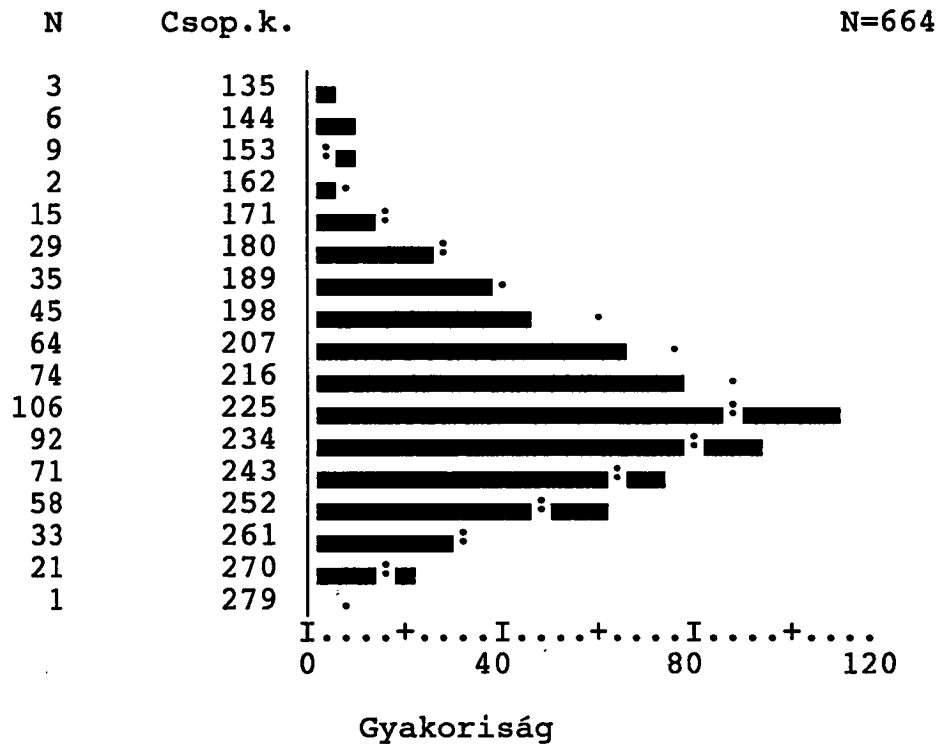
Az adatifeldolgozást személyi számítógéppel, az SPSS programcsomag felhasználásával végeztük.

3.4.2. A vizsgálat eredményei

3.4.2.1. Az eloszlások és az átlagok

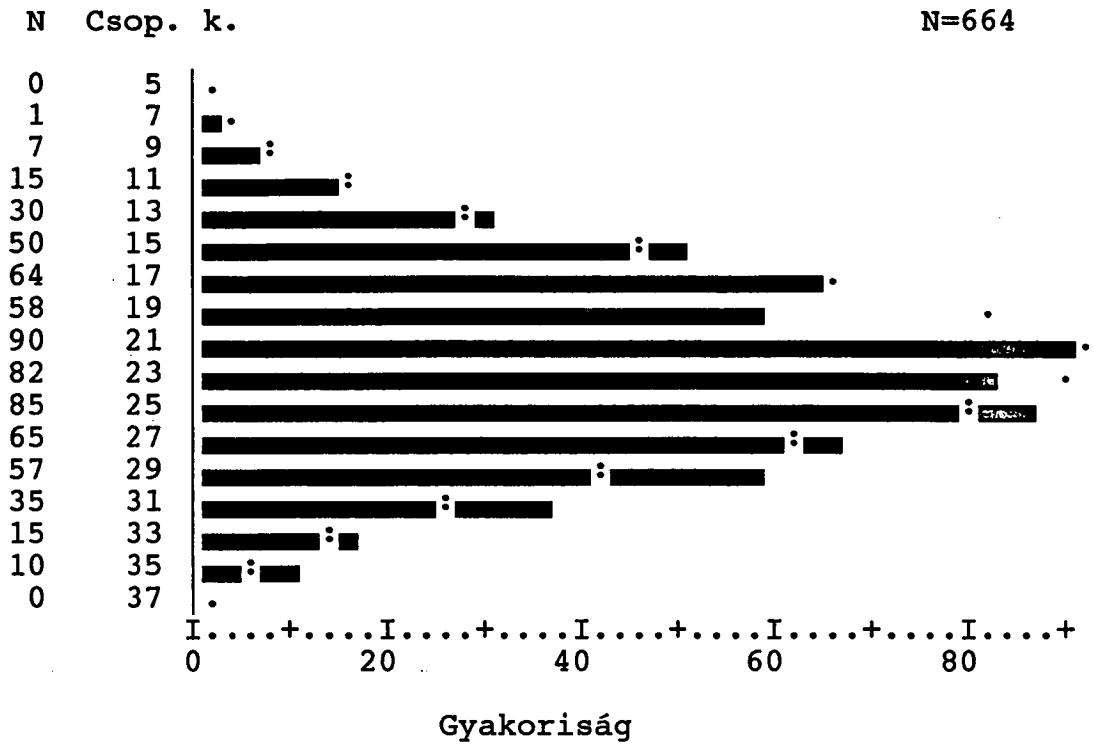
Alapstatisztikai elemzésünk első lépéseként megvizsgáltuk a klímamutató eloszlását a teljes minta esetén.

Az 1. ábra egy egymóduszú, kissé jobbra tolódott ("balra ferdült"), a normál eloszlástól nem nagy mértékben eltérő eloszlást vetít elénk.

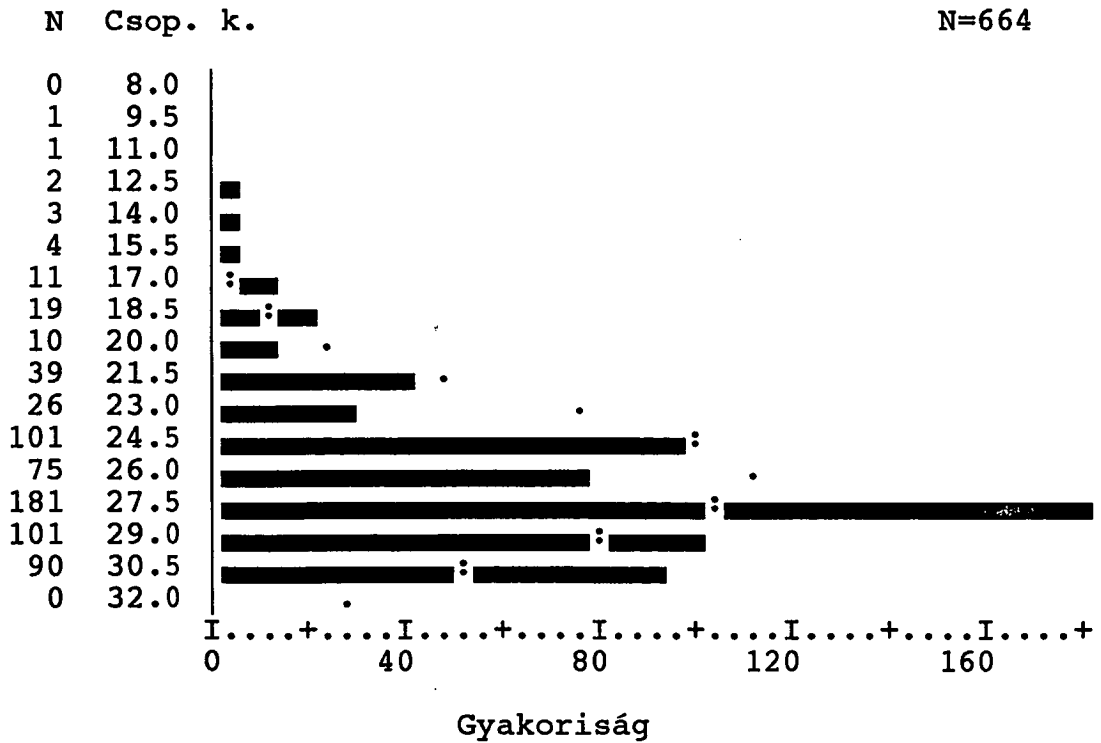


1. ábra. A klímamutató eloszlása a teljes mintánál

Az alskálák eloszlási képe nem minden esetben ilyen kiegyensúlyozott. A ferdeség szempontjából két végletet képvisel a pedagógusi rugalmasság és a szabályok (2. és 3. ábra) alskála. Az első csaknem teljesen szimmetrikus, a második viszont szélsőségesen jobbra tolódott.



2. ábra. A pedagógusi rugalmasság alskála eloszlása



3. ábra. A szabályok alskála eloszlása

Lapultság szempontjából a normál eloszlást legjobban a törődés alskála közelíti meg. Ezzel szemben a szabályok és a követelmények esetén jelentős deformációra utalnak a 28. táblázatban feltüntetett értékek.

28. táblázat. A klímamutató és az alskálák alapjellemzői a teljes mintánál

Alsk.	Átlag		Átl. h.	Sz.	R.sz.	Me.	Mó.	Lap.	Fer.
	pont	%							
TÖ	22,5	75	0,18	4,55	20	23	24	0,08	-0,72
ME	29,9	75	0,24	6,21	21	31	36	0,32	-0,78
BE	5,8	58	0,08	2,16	37	6	6	-0,84	-0,14
ÖN	24,3	81	0,15	3,99	16	25	25	0,27	-0,74
RU2	21,8	62	0,22	5,70	26	22	24	-0,55	-0,07
RU1	33,3	67	0,32	8,25	25	34	36	-0,69	-0,17
ÖT	31,2	78	0,23	5,99	19	32	34	0,49	-0,87
KÖ	26,9	90	0,13	3,26	12	28	30	1,30	-1,32
SZA	26,2	87	0,14	3,49	13	27	29	2,17	-1,39
KLÍMA	221,9	75	1,04	26,78	12	225	225	0,25	-0,59

Alsk.: alskála, átl. h.: az átlag hibája, Sz: szórás, R. sz.: relatív szórás, Me: medián, Mó: módusz, Lap.: lapultság, Fer.: ferdeség.

Az átlagokat vizsgálva is nagy különbségek fedezhetők fel az egyes klímaoldalak megítélésében. A teljes kérdőívre számított 75%-os átlagérték a kipróbáláskor tapasztalt 73%-ossal jól összeesik.

A követelmények és a szabályok kiugróan magas átlagára is számíthattunk a próbamérés alapján, hiszen a teljesítmény- és fegyelemelvárás kérdéseiből kialakított alskálákról van szó. Ezt a két területet meglehetősen egységesen magasra értékelték a kipróbáláskor a gyerekek. A követelmények és a szabályok esetén figyelhetünk meg a legkisebb relatív szórást. A rugalmassággal kapcsolatban viszont nagy ingadozások jellemzik a válaszokat. Mind a tanulói, mind a pedagógusi rugalmasság átlaga a legalacsonyabbra értékelték közé tartozik. Csak a beleszólás vonatkozásában vélekedtek még kedvezőtlenebben a tanulók. Ennél az alskálánál szélsőségesen szóródó adatokat tapasztalhatunk.

A klímamutatóra az átlag hibájával kijelölt intervallum szerint első közelítésben a 220,87 és a 222,95 közötti értékeket átlagosnak vehetjük. Az 5%-os valószínűségi szint mellett meghatározott konfidenciaintervallumra 2,047-et kaptunk. E szerint a 219,86 és a 223,96 közötti összpontértékek átlagos klímát jeleznek egy iskolában. Ez százalékban 75-76%-os értéket jelent. Az általunk vizsgált 13 iskolából öt esett ebbe az intervallumba, nyolc esetén komolyabb eltérés mutatkozott a megyei átlaghoz viszonyítva.

Ha az átlagok és a szórásértékek vizsgálatát kiegészítjük az itemenkénti elemzéssel (29. táblázat), az derül ki, hogy a tanár-diák viszonyhoz tartozó kérdések átlagai leginkább a rugalmasság alskálákértékeihez állnak közel. Kevés a kifejezetten pozitív vélemény.

Az átlagok zömében 4,0 alattiak. A szórások tekintetében észrevehető, hogy a rugalmasság megítélésében sokkal nagyobb a válaszvariancia, mint a tanár-diák viszony alskáláinál. A tanulói összetartozás itemeinél kissé nagyobb átlagokkal és a rugalmasságnál megfigyelhetőnél kisebb szórással találkozunk. Az átlagnövekedés és egyúttal a szórás csökkenés tendenciája tapasztalható, ha az önállóság, szabályok, követelmények sorrendben vizsgáljuk a táblázatbeli adatokat. A követelményeknél nem ritka a 4,5-det meghaladó átlagérték.

A 29. kérdésre válaszoltak a legegységesebben a gyerekek. Szinte kivétel nélkül mindenkinek az a tapasztalata, hogy az iskolai munka komolyan vételét szigorúan megkövetelik a tanárok. Iskolától, osztálytól független negatív tapasztalatnak számít viszont a 36. kérdés tartalma. Itt arról számolnak be a válaszolók, hogy döntő dolgokban nem kíváncsiak a tanárok a diákok véleményére.

A teljes mintára számolt átlagok alapján a következő módon áll előttünk a mai átlagiskola. Ebben az iskolában határozott teljesítményelvárás párosul a társadalmi együttélés alapvető normáinak betartatásával. Magas szinten valósul meg az önálló munkára nevelés, az önálló véleményalkotásra buzdítás. Ez az önállóság azonban nem érinthet bizonyos hagyományosan a pedagógusok felségterületének számító dolgokat.

Kevés beleszólást engedélyeznek a nevelők a tanulóknak, annak ellenére, hogy általában meghallgatják őket. Az iskola sajátossága a kissé merev számonkérési mód, ami nem akadályozza meg az érzelemmenteli emberi kapcsolatok kialakulását.

29. táblázat. A TKP kérdőív itemeinek és alskáláinak átlaga és szórása különböző minták esetében

Mint	Város		Község		"Mini"		Mind	
Item	Átl.	Sz.	Átl.	Sz.	Átl.	Sz.	Átl.	Sz.
TÖ								
1.	3,89	1,04	3,89	1,03	4,44	0,71	3,94	1,02
9.	4,03	1,04	4,29	1,10	4,52	0,82	4,15	1,18
18.	3,64	1,23	3,35	1,41	3,61	1,14	3,55	1,28
22.	3,72	1,28	3,72	1,48	4,02	1,05	3,75	1,32
23.	3,39	1,25	3,48	1,13	3,48	1,35	3,42	1,23
31.	3,70	1,42	3,51	1,39	3,69	1,42	3,64	1,41
Össz	22,36	4,80	22,24	4,28	23,75	3,47	22,46	4,55
ME								
24.	3,85	1,25	4,06	1,23	4,47	0,82	3,97	1,22
33	3,59	1,34	3,60	1,40	3,89	1,17	3,62	1,34
34.	3,60	1,37	3,51	1,31	4,16	1,20	3,63	1,34
38.	3,77	1,23	3,81	1,25	4,34	0,95	3,83	1,22
49.	3,69	1,22	3,73	1,16	3,80	1,14	3,71	1,19
50.	3,84	1,22	3,98	1,19	4,27	1,10	3,92	1,21
51.	3,48	1,33	3,77	1,22	3,69	1,26	3,59	1,29
52.	3,57	1,39	3,80	1,29	3,72	1,41	3,65	1,37
Össz	29,40	6,35	30,26	5,93	32,33	5,55	29,93	6,21
BE								
17.	3,12	1,30	2,74	1,44	3,05	1,41	3,00	1,36
42.	2,95	1,32	2,50	1,23	2,67	1,30	2,79	1,31
Össz	6,07	2,11	5,24	2,17	5,72	2,20	5,79	2,16
ÖN								
4.	4,21	1,14	4,17	1,22	3,97	1,38	4,17	1,19
13.	4,01	1,13	4,21	1,09	4,09	0,92	4,08	1,10
28.	4,04	1,14	4,27	0,90	3,97	1,17	4,10	1,08
32.	3,94	1,14	4,26	0,99	4,27	0,86	4,06	1,08
41.	3,98	1,03	4,07	1,12	4,17	1,03	4,02	1,06
46.	3,80	1,18	3,94	1,14	4,06	1,10	3,87	1,16
Össz	23,98	4,22	24,91	3,48	24,53	3,81	24,30	3,99

A 29. táblázat folytatása

Item	Város		Község		"Mini"		Mind	
	Átl.	Sz.	Átl.	Sz.	Átl.	Sz.	Átl.	Sz
RU2								
8.	2,80	1,25	2,95	1,38	2,87	1,32	2,85	1,30
14.	3,39	1,38	3,25	1,44	3,66	1,44	3,37	1,40
25.	3,04	1,40	2,82	1,37	2,95	1,63	2,97	1,41
36.	2,76	1,42	2,76	1,48	2,98	1,44	2,78	1,44
44.	3,20	1,40	3,36	1,46	3,28	1,50	3,26	1,43
55.	2,96	1,27	3,12	1,32	2,92	1,37	3,01	1,29
57.	3,51	1,42	3,74	1,46	3,39	1,60	3,57	1,45
Össz	21,67	5,75	22,01	5,36	22,06	6,43	21,80	5,70
RU1								
2.	3,09	1,43	3,13	1,51	3,84	1,35	3,18	1,46
3.	2,91	1,46	2,96	1,51	3,31	1,45	2,97	1,48
5.	3,43	1,42	2,83	1,47	3,70	1,43	3,28	1,47
10.	3,75	1,44	3,83	1,37	4,06	1,31	3,80	1,41
16.	2,90	1,40	3,16	1,46	3,03	1,49	2,99	1,43
20.	3,49	1,47	3,57	1,46	4,08	1,34	3,57	1,46
30.	3,21	1,46	2,92	1,56	3,31	1,47	3,13	1,49
40.	3,26	1,54	3,47	1,48	3,44	1,57	3,34	1,53
45.	3,75	1,49	3,79	1,52	3,78	1,60	3,77	1,51
48.	3,23	1,43	3,36	1,39	3,70	1,43	3,31	1,43
Össz	33,02	8,24	33,03	7,86	36,27	8,98	33,34	8,25
ÖT								
6.	4,38	1,06	4,37	1,12	4,47	0,99	4,38	1,07
11.	4,04	1,28	3,91	1,41	4,52	0,96	4,05	1,30
21.	3,78	1,35	3,76	1,41	4,13	1,33	3,81	1,37
26.	3,70	1,28	3,60	1,43	3,98	1,19	3,70	1,32
35.	3,37	1,41	3,11	1,33	3,33	1,32	3,29	1,38
47.	3,82	1,26	3,66	1,25	3,83	1,38	3,78	1,27
53.	4,07	1,19	4,08	1,17	3,95	1,40	4,06	1,21
58.	4,15	1,20	4,08	1,24	4,42	0,92	4,16	1,19
Össz	31,31	5,73	30,57	6,46	32,62	6,00	31,22	5,99
KÖ								
7.	4,53	0,91	4,61	0,86	4,55	0,80	4,56	0,89
15.	4,54	0,93	4,32	1,01	4,13	1,20	4,44	0,99
19.	4,58	0,80	4,37	0,90	4,47	0,85	4,51	0,84
27.	4,55	0,85	4,51	0,89	4,55	0,97	4,54	0,87
29.	4,58	0,80	4,61	0,74	4,56	0,89	4,58	0,79
43.	4,40	0,94	4,04	1,08	4,34	1,03	4,29	1,00
Össz	27,18	3,28	26,59	3,13	26,59	3,43	26,91	3,26

A 29. táblázat folytatása

	Város		Község		"Mini"		Mind	
Item	Átl.	Sz.	Átl.	Sz.	Átl.	Sz.	Átl.	Sz
SZA								
12.	4,42	0,96	4,38	0,98	4,67	0,67	4,43	0,94
37.	4,44	0,96	4,43	1,09	4,36	1,07	4,43	1,01
39	4,12	1,07	4,14	1,15	4,09	1,22	4,13	1,11
54.	4,25	1,11	4,26	1,14	4,03	1,28	4,23	1,14
56.	4,37	1,04	4,43	1,07	4,36	1,10	4,39	1,05
59.	4,46	1,05	4,67	0,79	4,81	0,50	4,55	0,95
Össz	26,06	3,51	26,32	3,58	26,33	3,01	26,16	3,49
KLÍM	221,03	27,66	221,02	25,69	230,20	23,00	221,91	26,78

KLÍM: Klíma

A 29. táblázatban az egyes településkategóriák szerinti bontásban is feltüntettük az adatainkat. Kétmintás t-próbával ellenőriztük, hogy felfedezhető-e szignifikáns eltérés az egyes településkategóriák átlagai között. A 30. táblázat tanúsága szerint a legmarkánsabb hasonlóság a városi és a községi iskolák között tapasztalható. A beleszólást, az önállóságot és a követelményeket kivéve minden területen megegyező kép tárul a szemünk elé. A községi gyerekeknek kevesebb beleszólási jogot adnak a pedagógusaik, mint a városban tanulóknak. Az önállóságra kiemelt gondot fordító tanárral viszont sűrűbben dolgoznak együtt a kisebb településeken a gyerekek.

Ez az első ránézésre ellentmondásnak tűnő kijelentés azt fedheti, hogy a tanórai munka során egyéni utakat, differenciált megoldásokat előtérbe helyező pedagógus nem érzi feltétlenül szükségesnek az iskolai élet más területén a tanulói beleszólást. Nem ennyire jelentős mértékben ugyan, de a követelmények vonatkozásában is különböznek a városi és a községi iskolák. A községekben tanuló gyerekek kissé alacsonyabb teljesítményelvárást tapasztaltak, mint a városiak.

A "mini" szervezetek több oldalról mutatnak eltérést a többiektől. A feltételezéseinkkel összhangban melegebb emberi kapcsolatokról számoltak be a kevés tanulóval működő intézmények tanulói. Különösen a meghallgatás és a tanulói rugalmasság értéke ugrik ki erősen. Az összetartozás alskála esetében csupán a községi minta átlagától tapasztalhattunk szignifikáns eltérést. A törődést viszont erőteljesen jobbnak érzékelték a "mini" iskolák tanulói. A mérési eredmények nem támasztották alá azt a hipotézisünket, hogy az egy osztályos iskolákban alacsonyabb lenne a teljesítményelvárás és a fegyelem. Sem a követelmények, sem a szabályok átlagértéke nem marad el számottevően a többi iskolánál megfigyelhetőtől. Az összevont klímamutató szignifikánsan nagyobb a "mini" intézmények esetében, akár a városi akár a nagyobb községi iskolákkal hasonlítunk össze.

Arra a kérdésünkre, hogy a tanulók neme befolyásolja-e a klímapercepciójukat, igennel válaszolhatunk.

A kétmintás t-próba eredményei alapján kijelenthetjük, hogy mind az összevont klímamutató, mind az alskálák átlagainál szignifikáns eltérést észleltünk a fiúk és a lányok esetében. Egyetlen klímaoldal megítélésében nem láttunk különbséget, mégpedig a tanulói rugalmasságnál (31. táblázat). A többinél a lányok pozitívabban vélekedtek iskolájuk tanítási klímájáról, mint a fiúk. Ugyanerről a mérési tapasztalatáról számol be Dreesmann (1982) is. Kozéki (1993) viszont jelentéktelen eltérésre utal az ethoszkutatása során. A mi felmérési eredményeinkben csak a "mini" iskolák kapcsán tudjuk elhanyagolhatónak venni a nemek klímapercepciója közötti különbséget. A városi gyerekeknél különül el a leghatározottabban a két csoport véleménye.

30. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző településkategóriák esetén

Párosítások Alskála	város "mini"	község "mini"	város község
Törődés	**	**	-
Meghallgatás	**	**	-
Beleszólás	-	-	**
Önállóság	-	-	**
Ped. rug.	-	-	-
Tan. rug.	**	**	-
Összetartozás	-	*	-
Követelmények	-	-	*
Szabályok	-	-	-
Klímamutató	**	**	-

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,001$

31. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző nemű tanulóknál

Alskála	város	község	"mini"	mind
Törődés	**	-	*	**
Meghallgatás	**	-	-	**
Beleszólás	-	*	-	*
Önállóság	**	*	-	**
Ped. rug.	*	-	-	**
Tan. rug.	-	-	-	-
Összetartozás	-	-	-	*
Követelmények	*	-	-	*
Szabályok	**	-	-	**
Klímamutató	**	*	-	**

*: $p < 0,05$

** : $p < 0,001$

Az átlagok elemzését a tanulmányi eredmények, a magatartás és szorgalom osztályzatok szerinti bontásban is elvégeztük. A 32. táblázatban - a próbamérés adatainak elemzésekor látott 7. táblázathoz hasonlóan - a klímamutató átlagának változásait követhetjük nyomon különböző tanulócsoporthok esetén. Nemcsak a kérdőíven szerezhető összpontérték átlagát hasonlítottuk össze az ötféle osztályzatú csoportnál, hanem az alskáláknál mért értékeket is (33., 34., 35. és 36. táblázat).

Először a teljes mintánál tapasztaltakat taglaljuk. Ha megvizsgáljuk a tanulmányi eredmény szerinti csoportok átlagait, a szemünkbe ötlik a gyomaendrődi próbamérés során megfigyelt tendencia, azaz a gyengébb tanulmányi átlageredményű gyerekek rosszabbnak érzékelik a tanítási klímát, mint a jobb tanulók.

A megyei mintába került öt bukott tanuló klímaészlelése viszont kedvezőbb, mint a ketteseké és a hármásoké. A négyesek véleményével csaknem megegyező az öt fős kis csoport véleménye. Bár statisztikai szempontból nem tekinthető megfelelőnek a bukottak almintája, mégis elgondolkodtató jelzésnek vehető a leggyengébb tanulók véleménye a tanítási klíma egyes részterületeiről. Azokban az alsókálákban láthatunk náluk különösen magas átlagértéket, amelyek a pedagógusi empátiát, a törődést, a meghallgatást és a pedagógusi rugalmasságot vizsgálják. Beleszólásuk viszont nekik van a legkevesebb az őket érintő iskolai dolgokba. Az önállóságra ösztönzést is ők érzékelik a leggyengébbnek. A tanuló társak rugalmasságával, toleráns viselkedésével elégedettebbek, mint a kettes tanulók. Nem mutat ilyen pozitív képet az összetartozás átlagértéke. Ez utóbbi klímaterületet a bukottak pontozták a legalacsonyabbra. A követelmények és a szabályok vonatkozásában nincs számottevő különbség az egyes osztályzatkategóriák között. A jelesek átlaga magasabb, mint a többieké, de az elégtelenek most nem ugranak ki semmilyen irányban.

32. táblázat. A klímutató átlaga különböző minták esetén

Tanulócsoport	Klíma- mutató	Tanulócsoport	Klíma- mutató
Mind (664)	222	Mini (64)	230
Fiúk (343)	217	Fiúk (31)	226
Lányok (321)	227	Lányok (33)	235
Tan.átlag: 5 (104)	232	Tan.átlag: 5 (10)	241
Tan.átlag: 4 (224)	225	Tan.átlag: 4 (30)	231
Tan.átlag: 3 (263)	218	Tan.átlag: 3 (22)	226
Tan.átlag: 2 (68)	213	Tan.átlag: 2 (1)	191
Tan.átlag: 1 (5)	222	Tan.átlag: 1 (1)	233
Magatartás: 5 (215)	230	Magatartás: 5 (28)	234
Magatartás: 4 (288)	223	Magatartás: 4 (29)	229
Magatartás: 3 (151)	210	Magatartás: 3 (7)	218
Magatartás: 2 (10)	217	Magatartás: 2	
Szorgalom: 5 (111)	234	Szorgalom: 5 (17)	234
Szorgalom: 4 (242)	224	Szorgalom: 4 (27)	234
Szorgalom: 3 (233)	217	Szorgalom: 3 (19)	221
Szorgalom: 2 (87)	214	Szorgalom: 2 (1)	233
Város (405)	221	Község (195)	221
Fiúk (208)	216	Fiúk (104)	218
Lányok (197)	227	Lányok (91)	225
Tan.átlag: 5 (68)	227	Tan.átlag: 5 (26)	240
Tan.átlag: 4 (127)	223	Tan.átlag: 4 (67)	224
Tan.átlag: 3 (157)	218	Tan.átlag: 3 (84)	217
Tan.átlag: 2 (51)	216	Tan.átlag: 2 (16)	202

A 32. táblázat folytatása

Tanulócsoporth	Klíma- mutató	Tanulócsoporth	Klíma- mutató
Tan.átlag: 1 (2)	238	Tan.átlag: 1 (2)	202
Magatartás: 5 (106)	228	Magatartás: 5 (81)	231
Magatartás: 4 (184)	224	Magatartás: 4 (75)	218
Magatartás: 3 (108)	210	Magatartás: 3 (36)	205
Magatartás: 2 (7)	219	Magatartás: 2 (3)	213
Szorgalom: 5 (64)	231	Szorgalom: 5 (30)	239
Szorgalom: 4 (134)	221	Szorgalom: 4 (81)	224
Szorgalom: 3 (147)	219	Szorgalom: 3 (67)	213
Szorgalom: 2 (60)	217	Szorgalom: 2 (17)	204

33. táblázat. Az alskálák átlagai különböző tanulócsoporthoz a teljes minta esetén

Tanulmányi átlag					
Minta Alskála	5(104)	4(224)	Mind 3(263)	2(68)	n=664 1(5)
TÖ	22,9	22,7	22,0	22,5	24,0
ME	31,0	30,0	29,4	29,4	35,0
BE	6,2	5,9	5,6	5,7	5,0
ÖN	25,1	24,7	23,8	24,0	23,2
RU2	24,1	22,8	20,7	19,2	22,0
RU1	35,3	33,9	33,1	29,7	31,6
ÖT	32,6	31,4	30,8	30,0	29,4
KÖ	27,7	26,8	26,7	26,7	26,4
SZA	27,1	26,4	25,8	25,4	25,8
KLÍMA	231,9	224,7	218,0	212,7	222,4
Magatartás					
Minta Alskála	5(215)	4(288)	Mind 3(151)	2(10)	n=664
TÖ	23,5	22,5	20,9	23,2	
ME	31,3	29,9	28,0	30,8	
BE	6,1	5,8	5,4	5,9	
ÖN	25,3	24,2	23,0	24,7	
RU2	23,5	21,9	19,3	20,4	
RU1	34,7	33,4	31,5	29,0	
ÖT	31,8	31,5	29,8	31,3	
KÖ	27,0	27,1	26,3	26,4	
SZA	26,7	26,3	25,3	25,6	
KLÍMA	229,9	222,6	209,5	217,3	
Szorgalom					
Minta Alskála	5(111)	4(242)	Mind 3(233)	2(78)	n=664
TÖ	23,6	22,4	22,1	22,1	
ME	31,3	29,9	29,3	29,7	
BE	6,2	6,0	5,5	5,5	
ÖN	25,0	24,7	23,7	24,1	
RU2	24,5	22,6	20,5	19,3	
RU1	36,8	33,3	32,8	30,0	
ÖT	32,3	31,2	31,0	30,1	
KÖ	27,2	26,9	26,7	27,1	
SZA	26,5	26,5	25,7	26,0	
KLÍMA	233,5	223,5	217,4	213,9	

34. táblázat. Az alskálák átlagai különböző tanulócsoportoknál a városi iskolák esetén

Tanulmányi átlag					
Minta Alskála	5 (68)	4 (127)	Város 3 (157)	2 (51)	n=405 1 (2)
TÖ	22,7	22,2	22,1	23,1	
ME	30,1	29,1	28,9	30,1	
BE	6,3	6,2	5,9	6,0	
ÖN	24,3	24,4	23,5	24,1	
RU2	23,6	22,9	20,6	19,1	
RU1	33,7	33,9	32,9	30,2	
ÖT	31,9	31,3	31,2	30,7	
KÖ	28,1	27,1	26,8	27,3	
SZA	26,7	26,2	25,7	25,9	
KLÍMA	227,3	234,4	217,7	216,5	
Magatartás					
Minta Alskála	5 (106)	4 (184)	Város 3 (108)	2 (7)	n=405
TÖ	23,3	22,5	21,3	22,7	
ME	30,4	29,8	27,6	30,0	
BE	6,3	6,1	5,6	6,7	
ÖN	24,6	24,3	22,7	24,7	
RU2	23,2	22,2	19,4	19,4	
RU1	34,2	33,2	31,7	30,9	
ÖT	31,6	31,5	30,7	31,7	
KÖ	27,5	27,4	26,4	27,1	
SZA	26,4	26,4	25,1	26,0	
KLÍMA	227,6	223,6	210,4	219,3	
Szorgalom					
Minta Alskála	5 (64)	4 (134)	Város 3 (147)	2 (60)	n=405
TÖ	23,4	21,9	22,3	22,4	
ME	30,6	29,1	29,0	29,7	
BE	6,5	6,1	6,0	5,8	
ÖN	24,2	24,3	23,6	24,2	
RU2	24,2	22,6	20,5	19,8	
RU1	36,2	32,5	33,1	30,8	
ÖT	32,1	30,9	31,6	30,6	
KÖ	27,5	27,2	27,1	27,1	
SZA	26,1	26,4	25,6	26,3	
KLÍMA	230,8	220,9	218,8	216,6	

35. táblázat. Az alskálák átlagai különböző tanulócsoporthoz a községi iskolák esetén

Tanulmányi átlag					
Minta Alskála	5 (26)	4 (67)	Község 3 (84)	2 (16)	n=195 1 (2)
TÖ	23,0	22,9	21,7	21,1	
ME	32,2	30,6	29,9	27,3	
BE	5,9	5,2	5,1	4,9	
ÖN	26,3	25,2	24,5	19,1	
RU2	25,9	23,0	20,6	24,1	
RU1	38,4	32,9	32,6	28,2	
ÖT	33,7	30,9	30,0	27,9	
KÖ	26,8	26,5	26,5	25,4	
SZA	28,0	27,0	25,7	24,3	
KLÍMA	240,3	224,2	216,5	202,1	
Magatartás					
Minta Alskála	5 (81)	4 (75)	Község 3 (36)	2 (3)	n=195
TÖ	23,5	22,0	19,7		
ME	31,9	29,2	28,6		
BE	5,8	5,0	4,6		
ÖN	26,1	24,2	23,6		
RU2	24,0	21,2	19,1		
RU1	34,7	32,5	31,0		
ÖT	31,6	30,9	27,7		
KÖ	26,7	26,6	25,7		
SZA	27,2	26,0	25,3		
KLÍMA	231,4	217,7	205,3		
Szorgalom					
Minta Alskála	5 (30)	4 (81)	Község 3 (67)	2 (17)	n=195
TÖ	23,6	22,6	21,7	20,5	
ME	32,8	30,3	29,3	29,6	
BE	5,9	5,6	4,7	4,8	
ÖN	26,5	25,1	24,3	23,5	
RU2	25,7	22,7	20,7	17,5	
RU1	37,7	33,9	31,5	26,9	
ÖT	33,0	30,8	29,7	28,6	
KÖ	26,7	26,6	26,0	27,1	
SZA	27,0	26,9	25,7	25,1	
KLÍMA	238,8	224,5	213,3	203,5	

36. táblázat. Az alskálák átlagai különböző tanulócsoportoknál a "mini" iskolák esetén

Tanulmányi átlag					
Minta Alskála	5 (10)	4 (30)	"Mini" 3 (22)	2 (1)	n=64 1 (1)
TÖ	23,9	24,6	22,7		
ME	34,3	32,5	31,3		
BE	6,1	6,0	5,3		
ÖN	27,1	25,0	22,9		
RU2	22,9	22,1	21,3		
RU1	37,7	35,6	36,9		
ÖT	35,1	33,0	31,5		
KÖ	26,9	26,1	27,3		
SZA	27,3	26,2	26,3		
KLÍMA	241,3	231,1	225,6		
Magatartás					
Minta Alskála	5 (28)	4 (29)	"Mini" 3 (7)		n=64
TÖ	24,5	22,9	24,1		
ME	32,8	32,5	29,7		
BE	6,1	5,5	5,3		
ÖN	25,5	23,6	24,4		
RU2	23,6	21,1	19,7		
RU1	36,6	36,9	32,1		
ÖT	32,8	33,6	27,9		
KÖ	26,2	26,8	27,3		
SZA	26,2	26,3	27,0		
KLÍMA	234,3	229,3	217,6		
Szorgalom					
Minta Alskála	5 (17)	4 (27)	"Mini" 3 (19)	2 (1)	n=64
TÖ	24,5	24,2	22,3		
ME	31,5	33,2	31,8		
BE	5,5	6,3	5,1		
ÖN	25,7	25,4	22,3		
RU2	23,5	22,7	19,8		
RU1	37,7	35,9	35,5		
ÖT	31,9	34,1	31,4		
KÖ	26,8	26,3	26,7		
SZA	27,3	26,0	25,9		
KLÍMA	234,4	234,0	220,9		

Az átlagok szignifikáns eltéréseit tartalmazó 37. táblázatból kiderül, hogy a jó tanulók (5 és 4 átlagúak) és a gyengébb átlagúak között a rugalmasság, különösen a pedagógusi rugalmasság érzékelésében van a legnagyobb különbség. A tanári odafigyelést, a törődő tanári magatartást viszont teljesen egyformán érzékelik a jobb és a rosszabb tanulók. A legkiválóbb eredményt produkálók szignifikánsan magasabb követelménytámasztásról és szabálytartásról számolnak be, mint a többiek. A bukottaknak a meghallgatás területén szignifikánsan jobb a véleménye, mint a kettes tanulóknak.

Ha az elemzésünket a településkategóriák szerinti bontással finomítjuk, a következő észrevételekkel egészíthetjük ki az alsókálák átlagai közti eltérések vizsgálatát (38.-40. táblázatok). A különböző tanulmányi eredményű tanulók klímaészlelésében a községi gyerekeknél tapasztalhatunk a legnagyobb méretű különbségeket. A "mini" szervezeteknél pedig csak az önállóságra ösztönző pedagógusi törekvést ítélik meg máshogy a jeles átlagú és a gyengébb eredményt elért tanulók. A legjobbak határozottan érzik, hogy tanáraik önálló elképzelések megvalósítására, egyéni ötletek felhasználására biztatják őket. A gyengébbek jóval kedvezőtlenebb véleményét tükrözi az igen kicsi alsókálaátlag (36. táblázat).

37. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a teljes minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	5;1	4;3	4;2	4;1	3;2	3;1	2;1
TÖ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ME	-	*	-	-	-	-	-	-	-	*
BE	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-
ÖN	-	*	-	-	*	-	-	-	-	-
RU2	-	**	**	-	**	**	-	*	-	-
RU1	-	*	**	-	-	**	-	*	-	-
ÖT	-	*	*	-	-	-	-	-	-	-
KÖ	*	*	*	-	-	-	-	-	-	-
SZA	*	**	*	-	*	*	-	-	-	-
KLÍMA	*	**	**	-	*	**	-	-	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

38. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a városi minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	4;3	4;2	3;2
TÖ	-	-	-	-	-	-
ME	-	-	-	-	-	-
BE	-	-	-	-	-	-
ÖN	-	-	-	-	-	-
RU2	-	**	**	*	**	*
RU1	-	-	*	-	*	*
ÖT	-	-	-	-	-	-
KÖ	*	*	-	-	-	-
SZA	-	*	-	-	-	-
KLÍMA	-	*	*	-	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

39. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a községi minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	4;3	4;2	3;2
TÖ	-	-	-	-	-	-
ME	-	-	*	-	*	-
BE	-	*	-	-	-	-
ÖN	-	*	*	-	-	-
RU2	*	**	**	*	*	-
RU1	*	**	**	-	*	*
ÖT	*	*	*	-	-	-
KÖ	-	-	-	-	-	-
SZA	-	**	*	*	*	-
KLÍMA	*	**	**	*	**	*

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

40. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a "mini" iskolák esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	4;3
TÖ	-	-	-
ME	-	-	-
BE	-	-	-
ÖN	*	*	-
RU2	-	-	-
RU1	-	-	-
ÖT	-	-	-
KÖ	-	-	-
SZA	-	-	-
KLÍMA	-	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

A magatartási csoportok átlagainál is érdekes jelenségnek lehetünk a tanúi. A legrosszabb magatartásúak (a teljes mintából 10 tanuló minősítése "rossz") jobbnak értékelték iskolájuk tanítási klímáját, mint a "változó" minősítésűek. Az eltérés nem szignifikáns (41. táblázat). A teljes minta esetén egyetlen helyen láthatunk szignifikáns eltérésre utaló jelet a 41. táblázat "rossz" magatartású tanulóinak oszlopában, mégpedig a tanulói rugalmasság sorában. A "rossz" magatartású diákok a "példás" magaviseletű társaiknál szignifikánsan rosszabbnak tapasztalják a tanulói rugalmasságot, a másság elfogadását.

A "példás" és a "jó" magatartásúak véleménye között nem észleltünk szignifikáns különbséget a városi és a "mini" intézmények vonatkozásában. Ez utóbbiaknál egyetlen esetben tekinthető a klímaészlelés közötti különbség szignifikánsnak, a tanulói összetartozás területén. A legjobb diákkapcsolatokról beszámoló "jó" magatartásúaknál számottevően rosszabbnak minősítik a "változó" magaviseletűek a tanulói kapcsolatokat. Tehát a kis létszámú osztályközösségekből is "kilógnak" a rendbontók, éppúgy, mint a községi gyerekek nagyobb létszámú osztályaiból. A városi mintában nem tapasztaltunk hasonlót. Itt a tanulói összetartozás vonalán nem számít befolyásoló tényezőnek a magaviselet.

Az önállóság értékeit vizsgálva kiugróan pozitív tapasztalat jellemzi e területen a községi iskolák példásan viselkedő diákjait. Már a "jó" magatartásúak sincsenek annyira megelégedve tanáraik önállóságra ösztönző tevékenységével, mint a "példás" minősítésűek.

De nemcsak az önállóságról jobb a községi "példás" magatartásúak véleménye, hanem az összpontszámuk is szignifikánsan magasabb, mint a "jó" magaviseletűeké. Tehát klímakép szempontjából a községi iskolákban a "példás" és a "jó" között van a vízválasztó, s a "jó" és a "változó" magatartásúak csoportja közel azonosan érzékeli az iskola tanítási klímáját. A városi gyerekeknél - és a teljes mintánál is - a "jó" és a "változó" kategóriák közé tolódik el a jelentősebb különbség.

A legtöbb magas szintű szignifikáns véleménykülönbség most is a pedagógusi rugalmassággal kapcsolatban adódott. A rosszabb viselkedésű diákok sokkal merevebbnek látják tanáraikat, mint a jók.

A tanulmányi átlag szerinti kategóriáknál a törődésről nem volt eltérő véleményük a tanulóknak. A tanár-diák viszony többi alskálája is közel azonos átlagpontot kapott mindenféle tanulótól. A magatartási csoportoknál a "példás" és a "változó" között magas szintű szignifikáns különbség fedezhető fel a törődést illetően a teljes mintánál is és a községi iskoláknál is.

A "mini" szervezeteket kivéve az a tapasztalat, hogy a jobb magatartású gyerekek jóval közelebb érzik magukhoz a pedagógusaikat, mint a rendetlenkedők. A legalacsonyabb "törődés" érték a közösségi tanulók "változó" magatartású csoportjánál észlelhető.

A szorgalom osztályzat szerinti tanulócsoportok klímamutatója csökkenő tendenciát mutat, ahogy a "példás" felől haladunk a "hanyag" felé. Ez a városi és a közösségi almintákat is jellemzi, nemcsak a teljes mintát (32. táblázat). A "mini" iskolákban egyetlen diák kapott "hanyag" minősítést a szorgalomra, így csak a másik három kategóriát van értelme figyelemmel kísérni. Ezen almintánál a "példás" és a "jó" szorgalmúakat teljesen azonos klímaészlelés jellemzi. a "változó" szorgalmúak kissé alacsonyabb klímamutatója nem tekinthető szignifikáns különbségnek.

A teljes mintánál csak a "változó" és a "hanyag" szorgalmúak klímamutatója között nincs szignifikáns eltérés. A 45. és a 47. táblázatok utolsó sorát vizsgálva a közösségi gyerekek eredményei nagyon hasonlítanak a teljes mintáéhoz. A városi minta jellegzetessége e területen az, hogy a "példás" szorgalmú diákok kiugró klímamutatója után alig találunk eltérést a többi kategória eredményei között. A "jó" szorgalmúak nem különülnek tehát úgy el a "változó" minősítést kapottaktól, mint ahogy ezt a magatartás esetében láthattuk (42. táblázat).

Ha az alskálákat is bevonjuk a vizsgálatba, az tűnik a szemünkbe, hogy a "jó" szorgalmú városi gyerekek egyedül a pedagógusi rugalmasságban pontozták szignifikánsan magasabbra a klímát, mint a "változó" vagy a "hanyag" szorgalmú társaik. A többi alskálaérték között nincs jelentős differencia. A 46. táblázatnak a városi almintára vonatkozó rovatai nagyon kevés esetben jeleznek szignifikánsnak számító véleménykülönbséget. A rugalmasság sorain kívül a "példás" és a "jó" szorgalmú városi diákoknál a törődés megítélésében mutatkozik számottevő különbség. A "példás" szorgalmúak törődőbbnek, melegebbnek érzik a tanár-diák viszonyt, mint a "jó"-k.

A "mini" iskolákban tanuló különböző szorgalmú gyerekek csak az önállóságra ösztönzést érzékelik lényegesen máshogy. A "példás" és a "jó" szorgalmúaktól szignifikánsan rosszabbul vélekednek e területről a kevésbé szorgalmasabbak. Ők nem tartják eléggé autonómiára biztatónak a tanítási klímát.

41. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a teljes minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	4;3	4;2	3;2
TÖ	*	**	-	*	-	-
ME	*	**	-	*	-	-
BE	-	*	-	-	-	-
ÖN	*	**	-	*	-	-
RU2	*	**	-	**	-	-
RU1	-	**	*	*	-	-
ÖT	-	*	-	*	-	-
KÖ	-	-	-	*	-	-
SZA	-	*	-	*	-	-
KLÍMA	*	**	-	**	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

42. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a városi minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	4;3	4;2	3;2
TÖ	-	*	-	*	-	-
ME	-	*	-	*	-	-
BE	-	*	-	*	-	-
ÖN	-	*	-	*	-	-
RU2	-	**	-	**	-	-
RU1	-	*	-	-	-	-
ÖT	-	-	-	-	-	-
KÖ	-	*	-	*	-	-
SZA	-	*	-	*	-	-
KLÍMA	-	**	-	**	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

43. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a közösségi minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	4;3
TÖ	*	**	*
ME	*	*	-
BE	*	*	-
ÖN	**	**	-
RU2	*	**	*
RU1	-	*	-
ÖT	-	*	*
KÖ	-	-	-
SZA	*	*	-
KLÍMA	**	**	*

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

44. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a "mini" iskolák esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	4;3
TÖ	-	-	-
ME	-	-	-
BE	-	-	-
ÖN	-	-	-
RU2	-	-	-
RU1	-	-	-
ÖT	-	-	*
KÖ	-	-	-
SZA	-	-	-
KLÍMA	-	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

45. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a teljes minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	4;3	4;2	3;2
TÖ	*	*	*	-	-	-
ME	*	*	*	-	-	-
BE	-	*	*	*	-	-
ÖN	-	*	-	*	-	-
RU2	*	**	**	**	**	-
RU1	**	**	**	-	**	*
ÖT	-	-	*	-	-	-
KÖ	-	-	-	-	-	-
SZA	-	*	-	*	-	-
KLÍMA	*	**	**	*	*	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

46. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a városi minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	4;3	4;2	3;2
TÖ	*	-	-	-	-	-
ME	-	-	-	-	-	-
BE	-	-	-	-	-	-
ÖN	-	-	-	-	-	-
RU2	-	**	**	*	*	-
RU1	*	*	**	-	-	*
ÖT	-	-	-	-	-	-
KÖ	-	-	-	-	-	-
SZA	-	-	-	-	-	-
KLÍMA	*	*	*	-	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

47. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a közösségi minta esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	5;2	4;3	4;2	3;2
TÖ	-	*	*	-	-	-
ME	*	*	-	-	-	-
BE	-	*	-	*	-	-
ÖN	*	*	*		-	-
RU2	*	**	**	*	**	*
RU1	*	**	**	*	*	*
ÖT	-	*	*	-	-	-
KÖ	-	-	-	-	-	-
SZA	-	-	-	*	-	-
KLÍMA	*	**	**	*	*	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

48. táblázat. Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a "mini" iskolák esetén

Párosítások Alskála	5;4	5;3	4;3
TÖ	-	-	-
ME	-	-	-
BE	-	-	-
ÖN	-	*	*
RU2	-	-	-
RU1	-	-	-
ÖT	-	-	-
KÖ	-	-	-
SZA	-	-	-
KLÍMA	-	-	-

*: $p < 0,05$

**: $p < 0,001$

A 49. táblázatban bemutatjuk, milyen széles skálán számíthatunk az iskolák klímasajátosságainak megjelenésére. Az alskálák mutatóit a maximálisan szerezhető pontérték százalékában adtuk meg.

49. táblázat. A mintába került iskolák klímamutatói

Iskola Alskála	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	M
	Klímamutató (%)													
TÖ	80	71	76	79	72	69	79	83	76	75	79	76	71	75
ME	74	70	77	85	77	75	69	83	76	73	87	75	72	75
BE	55	50	65	48	47	39	54	69	56	66	64	58	64	58
ÖN	86	78	80	86	74	84	78	79	83	81	85	83	75	81
RU2	68	61	54	62	71	59	66	64	63	68	58	66	59	62
RU1	69	67	64	74	85	67	66	78	65	69	69	67	61	67
ÖT	76	79	84	93	85	80	65	89	76	79	79	74	73	78
KÖ	94	94	92	94	84	94	88	79	86	91	91	86	83	90
SZA	93	87	89	91	78	90	89	85	90	85	89	84	82	87
KLÍMA	78	74	76	81	78	75	73	80	75	76	78	75	71	75

Ha például a 6., 9. és a 12. sorszámú iskola adatait hasonlítjuk össze, jól érzékelhető a három intézmény klímatulajdonságaiban meglévő különbség. Az összevont klímamutató azonossága mögött számtalan jel utal a speciális oldalakra.

A 6. iskolában ridegebb tanár-diák viszonyral kapcsolódik az átlagot magasan meghaladó elvárásrendszer. A pedagógusok mereven elutasítanak minden tanulói beleszólást az irányításba, ugyanakkor az önálló tanulást, az ismeretszerzés egyéni útjait messzemenően támogatják. A tanulók jól kijönnek egymással.

A 9. iskolára leginkább az átlagnál rosszabb tanulói kapcsolatok a jellemzőek. Emellett a gyengébb teljesítményelvárás és nagyobb szabálytartás is megkülönböztető jegynek számít.

A szabályok vonatkozásában a 12. iskolánál átlag alatti értéket láthatunk, s a mindennapi tanuláshoz nélkülözhetetlen alapkövetelményeket sem veszik komolyan a pedagógusok. Pozitív kép tárul viszont elénk a pedagógusi rugalmassággal kapcsolatban. A tanulói kötődések vonalán itt a legrosszabb a helyzet a három intézmény közül. Az osztályokig lemenő és az alsókálák kérdéseire adott szélsőségeket is figyelembe vevő elemzés további részletekkel finomíthatja az iskolaképeket. Még árnyaltabb következtetésre adnak módot a különböző rétegstandardok (29. táblázat).

3.4.2.2. Összefüggésvizsgálatok

A próbaméréshez hasonlóan most is kiszámítottuk a tanulmányi eredmény, a magatartási jegy, a szorgalom osztályzat és a klímamutató korrelációit. Most a teljes minta vonatkozásában minden együtthatót $p < 0,001$ szinten szignifikánsnak találtunk. Legszorosabb együttjárást a magatartási jegy és a klímamutató között észleltünk. Legkevésbé függött össze a tanulmányi átlageredmény és a klímaészlelés (50. táblázat).

A községi almintánál a szorgalom osztályzattal járt a legszorosabban együtt a klímamutató.

A városi tanulócsoportoknál ugyanolyan sorrend figyelhető meg, mint a teljes mintánál, azaz legjelentősebben a magatartási osztályzat függ össze a klímaészleléssel. A szorgalommal és a tanulmányi eredménnyel kevésbé szoros az összefüggés, bár még mindkét korrelációs együttható $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

50. táblázat. A klímamutató korrelációi

	1	2	3
Mind n=664			
1. Magatartás			
2. Szorgalom	69		
3. Tanulmányi átlag	60	81	
4. Klímamutató	27	22	21
Város n=405			
1. Magatartás			
2. Szorgalom	69		
3. Tanulmányi átlag	64	85	
4. Klímamutató	22	14*	13*
Község n=195			
1. Magatartás			
2. Szorgalom	68		
3. Tanulmányi átlag	53	74	
4. Klímamutató	37	39	37
"Mini" n=64			
1. Magatartás			
2. Szorgalom	64		
3. Tanulmányi átlag	55	75	
4. Klímamutató	21 !	21 !	24 !

A jelzés nélküli értékek $p < 0,001$ szinten szignifikánsak, a * $p < 0,01$ szintű szignifikáns kapcsolatra utal, a ! esetében nem szignifikáns a korrelációs együttható.

A "mini" szervezeteknél nem szignifikáns egyik - klímamutatóval kapcsolatos - korrelációs együttható sem.

A korrelációs és regressziós elemzések segítségével próbáltunk fényt deríteni a tanítási klíma dinamikájára, a belső összefüggésekre. A klímaösszetevők közötti kölcsönös kapcsolatokat az 51. táblázatban tüntettük fel.

51. táblázat. A klímaösszetevők korrelációs mátrixa

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Törődés								
2.Meghallgatás	63							
3.Beleszólás	37	32						
4.Önállóság	48	52	25					
5.Ped. rug.	28	30	14	23				
6.Tan. rug.	23	26	06!	18	48			
7.Összetartozás	37	44	20	33	09!	40		
8.Követelmények	19	20	-01!	32	-05!	02!	23	
9.Szabályok	37	44	11*	47	14	08!	27	43

A jelzés nélküli értékek $p < 0,001$ szinten szignifikánsak, a * $p < 0,01$ szintű szignifikáns kapcsolatra utal, a ! esetében nem szignifikáns a korrelációs együttható.

A tartalmilag várható szoros vagy elhanyagolható összefüggések mellett meglepetésekkel is szolgál a táblázat.

A tanár-diák viszony alskálái közötti magas korrelációk természetesnek tekinthetők. Hasonló a helyzet a tanulói rugalmasság és az összetartozás vonatkozásában; vagy a követelmények és a szabályok esetén. Elgondolkodtató viszont az a tény, hogy a tanulói összetartozás és a tanár-diák viszonyon belüli meghallgatás alskála milyen nagy mértékű együttjárást mutat. A szabályok is szorosabb kapcsolatban van az önállósággal és a meghallgatással, mint a követelményekkel. A tanítási klíma dinamikájáról sejtenek meg fontos dolgokat ezek az összefüggések. Látszik, hogy mennyire nem szigetelhető el egymástól a tanárok tanulókhöz kötődő viszonya az osztálytársi kapcsolatoktól. Az elfogadó, segítő pedagógusi viszonyulás esetén pozitív tapasztalataik vannak a gyerekeknek a tanulói kapcsolatok területén is. Vagy más nézőpontból, az osztálytársi kooperációhoz szokott gyerek könnyebben létesít jó munkakapcsolatot a nevelőjével is. Számára a mindennapi iskolai tevékenység alapszabályai nem jelentenek különösebb terhet. Ahol világos, egyértelmű szabályokkal találkoznak a tanulók, ott megszerveződhetnek a támogató emberi kapcsolatok, de ahol rapszodikus pedagógusi megnyilvánulásokra épülő a közös munka, nem sok esélye van a bizalom és az együttműködés légkörének. (A tanár-diák viszony, a tanulói kooperáció és a tanórai viselkedés szoros együttjárását tapasztalta Dreesmann is (1982) a témához kötődő kutatása során.)

Új szemponttal bővíti az elemzésünket az alskálák regresszióanalízise. Ha a teljes eszközön elért összpontszámot tekintjük a tanítási klíma globális mutatójának (függő változó), és megvizsgáljuk az egyes alskálák (független változók) klímabefolyásoló hatását, az 52. táblázatban feltüntetett eredményeket kapjuk.

52. táblázat. A klímaösszetevők hatása az összevont klímamutatóra különböző minták esetén

Minta Alskála	Város		Község		"Mini"		Összes	
	r	r β	r	r β	r	r β	r	r β
TÖ	0,73	0,13	0,63	0,11	0,62	0,10	0,70	0,12
ME	0,76	0,18	0,78	0,18	0,68	0,17	0,77	0,18
BE	0,40	0,03	0,31	0,03	0,34	0,03	0,36	0,03
ÖN	0,71	0,11	0,55	0,08	0,55	0,09	0,65	0,10
RU2	0,60	0,12	0,53	0,11	0,49	0,14	0,56	0,12
RU1	0,63	0,19	0,66	0,20	0,68	0,26	0,64	0,20
ÖT	0,63	0,18	0,72	0,18	0,70	0,18	0,70	0,15
KÖ	0,39	0,05	0,39	0,05	0,04!	0,01	0,35	0,04
SZA	0,60	0,08	0,50	0,07	0,21!	0,03	0,54	0,07

!: nem szignifikáns együttható; a β minden esetben legalább $p < 0,0001$ szinten szignifikáns.

Az 52. táblázat azt mutatja, hogy a tanulói rugalmasság és a meghallgatás járul a legnagyobb mértékben a klímamutató varianciájához. E két klímaoldal kiemelt szerepe egyértelműnek tűnik minden kategória esetén. A községi és a "mini" intézményeknél a tanulói kapcsolatok különösen hangsúlyosak.

A követelmények, szabályok és a tanulói beleszólás gyenge determináló szerepe általános tendenciának látszik. Különösen a "mini" iskolák vonatkozásában hanyagolhatók el a követelmények és szabályok a klímajelleget alakító tényezők közül. A többi kategóriánál a szabályok befolyása kicsi ugyan, de nem figyelmen kívül hagyandó. A pedagógusi rugalmasság, a törődés és az önállóság közepes jelentőséggel bír.

A fenti általánosítással óvatosan kell bánnunk, mert a változók eloszlására vonatkozó normalitás feltétele nem teljesül. Különösen a követelmények és a szabályok esetén tapasztalhatunk erőteljesebb eltérést a normál eloszlástól. Mindkét alskálánál jobbra ferdült haranggörbével jellemezhető az eloszlási kép. Ezen két klímaoldal csekély befolyásoló szerepének egyszerű számítástechnikai oka is lehet.

Több oldalról körüljárva a klímaösszetevők összefüggéseit eddig az domborodott ki, hogy az emberi kapcsolatok kiemelt szerepet játszanak a tanítási klíma alakulásában. A tanuló-tanuló viszony, a tanár-diák viszony, és - kisebb szereppel ugyan - az önállóság és a szabályok valamilyen közös erőter egymással kölcsönösen összefüggő elemeit alkotják.

3.4.3. Következtetések

A tanítási klímamérés első hazai tapasztalatairól számolunk be e dolgozatban. Kozéki Béla ethoszkutatása (1991a) érinti ugyan az iskola klímáját is, de ő sokkal szélesebb alapról közelít az iskola szellemiségéhez, mint mi, amikor az iskolai tanítás-tanulást rejtetten befolyásoló hatáseggyüttes domináns tényezőit próbáltuk egy csokorba szedni. Mégis az ő eredményeivel kíséreljük meg összevetni a sajátunkat, hiszen ez az egyetlen olyan vizsgálat, amely a miénkhez hasonló témát kutat hazánkban.

Alapmegközelítési irányunk két fő dimenzióval adható meg: szociális és instrumentális oldal. A kutatási eredmények a két fő skálán felsorolt alskálák kapcsolatainak és a klíma jellegének befolyásolásában betöltött szerepének feltárására kínálnak lehetőséget. Az alskálák korrelációs értékei a tanár-diák viszony, tanulói összetartozás, önállóság és szabályok többszörös keresztkapcsolatokat mutató tényezőeggyüttesére irányították a figyelmet. Ez a szociális hálónak nevezhető együttes adja meg egy-egy tanulócsoporthoz - osztály vagy iskola - légkörének alaptónusát. Kozéki (1991a) szociális, kognitív és morális légköre látszik visszaköszönni a szociális háló elemeiben.

A hasonlóság azonban csak felszínes, hiszen az általunk önállósággént definiált alskála inkább a harmonikus emberi kapcsolatok, harmonikus tanár-diák kapcsolat egyik alapfeltételére, a másik ember önérvényesítésének, autonómiájának messzemenő figyelembe vételére rímel. Az ide tartozó kérdések elsősorban a tanórai munkához, a tanuláshoz kötődő önállóságot veszik célba, s távol állnak a Kozéki-féle "hasznos tudás"-tól.

A szabályok alskálánk sem tisztán morális síkról járja körül az iskolai rend, együttélés témáját. Ahogy már korábban utaltunk rá, itt a pedagógusi módszerek, elvárások közvetítik a tanár-diák kapcsolat speciális szeletét.

A szociális hálón belül határozottan kiemelkedett a meghallgatás klímabefolyásoló szerepe. Úgy tűnik, hogy ahol a pedagógusok élnek az aktív hallgatás technikájával, ahol kifejezik őszinte és segítőkészséget sugalló érdeklődésüket a tanulói problémák iránt, ott a tanítási környezettel globálisan elégedett iskolásokkal találkozunk. És ami számunkra, nevelők számára intő jel, a tanulói kapcsolatok milyenségét nagymértékben befolyásolja a közvetlen mintaként ható pedagógusi viszonyulás. Ha az elfogadás, a bizalom a tanári magatartás alapmotívuma, akkor ugyanilyen pillérre épülhet a diákok egymás közötti kapcsolata is.

A tanórai önállóságra nevelés éppenígy transzferálódik a tanulói kapcsolatokra.

Amennyiben azt tapasztalja a gyerek, hogy a saját ötletnek, egyéni elképzelésnek van helye a tanárral folytatott kooperáció során, ugyanilyen elvárásokkal fordul a diáktársak felé.

Azt már szinte mondanunk sem kell, hogyan épülhet be a tanulói mikrotársadalomba az iskolai szervezet egészének rend- és szabályoldala. Akit emberközeli, az egyén védelmét és boldogulását elősegítő szabályrendszerhez szoktatnak, az várhatóan hasonló kialakítására és működtetésére törekszik a szűkebb környezetében is.

A szociális háló mellett szerepet vállal a rugalmasság is a klímakép színezésében. Főként a tanulók egymás iránti toleráns vagy intoleráns megnyilvánulásai hatnak erőteljesen a klímaészlelésre. Bár a tanulói viszonyokat érinti ez az alskála is, kevesebb benne az emocionalitás és több a tevékenységhez kötődő rész, mint a szociális háló elemeként említett tanulói összetartozás. Így érthető, hogy kissé elválik a szociális hálótól, és a pedagógusi rugalmassággal került egy csoportba például a faktorizáció során. A pedagógusi rugalmasság is erősen instrumentális színezetű alskála. Többek között a számonkérésben megnyilvánuló tanári merevséget érinti. Az egyéni klímaképek szempontjából olyan értelemben van szerepe, hogy olykor kiugróan alacsony vagy magas értéke iskolai sajátosságokat fedhet, az összevont klímamutató változékonyságához közepes mértékben járul hozzá.

Ennél kisebb jelentőséggel bírnak a követelmények a klímaészlelésnél. Ez nem azt jelenti, hogy a gyerekek véleménye szerint a pedagógusaik nem fordítanak kellő figyelmet a tanórai rendre, fegyelemre, az iskolai munka komolyan vételére. Ellenkezőleg, e terület annyira iskolai sajátosság, hogy szinte kivétel nélkül minden iskolában magas szintű megvalósulásról számolnak be a tanulók, így nem árnyalja, nem finomítja tovább a klímát. Ez a mérési tapasztalatunk egybevág Kozékinak (1991b) azzal a megállapításával, hogy nemzeti, területi, iskolai hovatartozástól függetlenül elsősorban a jó tanulmányi eredmény elérésére készítet az iskola. Ugyanebben a célvizsgálatában állapítja azt is meg, hogy a magyar iskolások a briteknél melegebb, empatikusabb tanulási környezetről számoltak be, legalábbis az iskolai célok szintjén. Ha a százalékban kifejezett alskálaértékek rangsorára gondolunk, a meghallgatás és a törődés viszonylag magas ranghelye alátámasztja a fenti tapasztalatot is.

A teljes mintával párhuzamosan három jellegzetes iskolatípus klímasajátosságait próbáltuk elkülöníteni. Két síkon vizsgáltuk az egyes településkategóriákhoz tartozó iskolák tanítási klímáját. Először is az alskálaátlagokban felfedezhető eltérésekre koncentrálni válaszoltunk arra a kérdésre, hogyan észlelik az egyes kategóriák tanulói iskolájuk klímáját.

Majd pedig azt kutattuk, hogy mely klímaoldalak hatnak a legerőteljesebben az összbenyomást adó klímamutatóra.

A "mini" intézmények több szempontból mutattak más képet, mint a többiek. Az emberi kapcsolatok magasabb skálaértéke természetes, hiszen a kis létszám nagyobb lehetőséget jelent a meghallgatás, a törődés és az elfogadó viszonyulás számára. S mivel láttuk, hogy az emberi kapcsolatok befolyásoló szerepe igen nagy, érthető, hogy pozitívabbnak észlelik a tanítási klímát a "mini" iskolák tanulói. A legkisebb intézményekre kiemelten érvényes, hogy a szervezethez kötődő oldal függetlenedik az emberi oldaltól. A jó vagy rossz klímaészlelés nem függ össze a követelményekkel és a szabályokkal. Az utóbbi klímaoldalaknak legmagasabb az átlaga ezeknél az iskoláknál is. Nincs tehát különbség a néhány fős osztályokban és a városi mamutiskolák osztályaiban tanító pedagógusok között a teljesítményelvárás és az alapvető fegyelemelvárás tekintetében. Nem kell attól tartanunk, hogy az elszigetelt körülmények között dolgozó pedagógusok legyintenek ezekre a célokra. Pedagógus szerepükből eredően törekszenek megvalósításukra. Az persze más kérdés, hogy mit érez egy gyerek optimális terhelésnek a teljesítményelvárással összefüggésben. A TKP kérdőívvel nem áll módunkban utánajárni annak, hogy a minőséget illetően megfelelő-e a terhelés.

Azt ugyanis látjuk, hogy ugyanúgy állítanak a gyerekek elé elvárásokat a vidéki kistelepülések tanárai, mint máshol, de, hogy ugyanazzal a tartalommal vagy sem, más úton kellene kideríteni.

A szabályok magas átlagértékéhez két megjegyzést fűzünk. Ez az alsókala tartalmaz például két olyan kérdést, amely a pedagógusok kontrolláló tevékenységére kérdez rá. Néhány főből álló kis csoport esetében könnyebb mindig pontosan ellenőrizni a házi feladatokat, nyomon követni a hiányzásokat, mint a nagy létszámoknál. Vagy például, ha arra az írott vagy íratlan iskolai szabályra gondolunk, hogy illik köszönni azoknak a tanároknak is, akik nem tanítják az osztályt, nem is igen válaszolhat egy kis iskola tanulója másként, csak pozitívan. Azon egyszerű oknál fogva, hogy általában az iskola minden tanára tanítja őket. Tehát a kis létszámmal összefüggésbe lehet hozni a szabályokat is.

A másik megjegyzésünk a szociális háló kereszthatásaira utalás lenne. A kiemelkedően jó emocionális légkörrel együtt jár a könnyebb szabálytartás. A klíma változékonyságával a tanulói rugalmasság és az összetartozás mutat kiemelten szoros kapcsolatot. A tanári oldal csak a tanulóit követve befolyásolja a klímaérezlelést. Abban, hogy egy "mini" iskola tanulói jónak érzékelik-e a klímát, döntőek a tanulói kapcsolatok.

Nem véletlenül, hiszen a kevesebb emberrel összezárttság felerősít minden konfliktust, s itt nem nagy választása van az egyénnek abban, hogy kivel kooperáljon.

A községi iskolák másik csoportját a több párhuzamos osztállyal rendelkezők képezték. Ezek az iskolák klíma szempontjából jobban hasonlítanak a városiakra, mint a "mini" kategóriába tartozókra. Első közelítésben a nagyobb tanuló- és tanárlétszám húzódhat meg e mögött, ami oka lehet a kevésbé intim emberi kapcsolódásoknak és az összességében negatívabb klímaképnek.

A 29. táblázatból az is kiderül, hogy a községi iskolák tanulói között kisebb az összetartozás, mint a "mini"-be járók között. Erre is magyarázat lehetne a nagyobb létszám, de akkor a városi intézményekben is ugyanezt várnánk. Ott pedig nem mutatkozik szignifikánsan rosszabb érték, mint a "mini" kategóriában.

Ha az összetartozás alszála szórásait is bevonjuk a vizsgálódásba, a községi mintánál szélsőségesen szóródó adatokat figyelhetünk meg, míg a városinál lényegesen egységesebb válaszadást. E mögött - feltételezésünk szerint - az alábbiak állnak. A községekben az iskolák általában egyetlen létező általános iskolaként magukba tömörítik a település minden gyermekét. A városi iskolák viszont egymással versenyeznek a tanulókért, így lassan mindegyik valamilyen sajátos jelleggel bír.

A tanulók szempontjából mindenképpen egyfajta homogenizálódást jelent ez egyrészt az iskola, de még inkább az osztályok szintjén, ahol a specializációk megjelennek. A homogénebb tanulócsoporttól homogénebb válaszadást várhatunk az összetartozás kérdéseire. Nemcsak a társadalmi státusz által determinált okok miatt, hanem az azonos szűkebb érdeklődés megléte miatt is. Ha egy nyelvi vagy egy számítástechnikai tagozat gyerekeit kérdezzük meg például arról, hogy a tanórán kívül összejönnek-e, nagyobb valószínűséggel igen a válasz, mint egy heterogénebb falusi osztályban, ahol a közös tevékenység szűkebb területre korlátozódik.

A községi iskoláknál kiugró szórással találoztunk a szabályok alskála esetén. Az itemtartalmak alapján az állapítható meg, hogy nem a hagyományosabbnak tekinthető elvárásoknál variálódik erőteljesebben a válasz. A házi feladat ellenőrzése vagy a tanároknak köszönés közel azonos relatív szórású. Ezzel szemben például a világ dolgai iránti érdeklődés, nyitottság, mint "modernebb" elvárás, kuszább képet mutat, nagyobb a változékonysága. A községekben nagyobb skálán szóródhat a pedagógusok felkészültsége, módszertani kulturáltsága, avagy az érdekeltsége a folyamatos megújulásban. Az egyetlen iskolából úgysem viszi el a szülő máshová a gyereket, akármennyire elégedetlen az ott tanítókkal.

Ha a társadalmi kontroll jobban fog működni, ha a szülői beleszólásnak nagyobb hangsúlya lesz, ha válogathat az iskolavezetés a jelentkező szakképzett tanárok közül, talán akkor egységesen jobb nevelők kezébe kerülnek majd a községi gyerekek.

A városi iskolák klímája a "mini" intézményekétől lényegében ugyanazokon a pontokon tér el, mint a községieké. Kivételt képez a tanulói összetartozás. A városi és községi minta összehasonlítása néhány újabb különbségre hívja fel a figyelmet. A beleszólás és a követelmények vonalán a városban a legkedvezőbb a helyzet. A nagyobb teljesítményelvárást, erről van szó a követelmények alskála több kérdésénél, éppen az említett versenyhelyzet miatt vártuk is. A tanulói beleszólás jelentősebb mértékét látva, azt feltételezhetnénk, hogy nyitottabb, magasabb pedagógiai kulturáltsággal rendelkező, következetesen rugalmasabb tanárok dolgoznak a városi iskolákban. Nem ezt igazolják vissza az önállóságra nevelés, a pedagógusi rugalmasság és a szabályok klímaoldalak átlagértékei (29. táblázat). A pedagógusi rugalmasságnál és a szabályoknál nem tekinthető ugyan szignifikánsnak az alacsonyabb mutató, de az önállóság összevont alskálaértéke lényegesen gyengébb a városokban, mint a községekben.

Az alskálába tartozó kérdések tartalmának elemzésével kiderül, hogy nem a tanórai önálló munka kevesebb a városban, hanem az önálló véleményalkotásra buzdítás, a saját ötlet, elképzelés használatára buzdítás, az önálló megoldásokra bátorítás ritkább. Ezt természetesnek vehetjük, mert a falusinál általában sokkal önállóbb városi tanulónak nincs szüksége bátorításra. Olykor inkább a csapongó ötletáradatból a normális kerékvágásba visszaterelés a pedagógiai feladat.

A tanulói beleszólás kedvezőbb mértéke is kapcsolatba hozható a nagy önállósággal. Az autonómia magasabb fokán álló gyerekek szinte kikényszeríthetik a nevelőiktől a nagyobb beleszólási jogot. Persze az sem lehetetlen, hogy a városi pedagógusnak természetesebb az iskolai demokrácia gyakorlata, mert a városban eleve több színtéren nyílik lehetősége magának is a közéletiségre, amihez reméljük, hogy egyre határozottabban kapcsolódik a demokrácia.

A városi minta érdekessége, hogy az önállóság alacsonyabb átlagértéke mellett is fontos a városi intézmények közötti eltérések szempontjából. Az alskálán belül éppen az önállóságra buzdítás kérdéseire adtak a városi gyerekek nagy szórással választ. Tehát az a feltételezett nagy önállóság mégsem olyan egységes sajátossága a városi iskolák tanulóinak.

A megyei minta és a három al minta eredményei, de még inkább a 49. táblázatban bemutatott mutatók arról győzhettek meg bennünket, hogy a tanítási klíma empirikus megközelítésére használható módszerhez jutottunk. Egy ömagára kíváncsi nevelőtestület számtalan továbbgondolandó információt nyerhet a klímamérésből. A TKP kérdőív kérdéseire adott válaszok átlagai külön-külön is sok iskolai specialitásra utalhatnak. Ha mindehhez egy megyei vagy egy rétegstandardhoz történő hasonlítás is járul, még határozottabban körvonalazódhatnak a fejlesztési irányok. Az iskolai "eredményektől" függetlenül érdemes minden pedagóguscsoportnak gondolni arra, hogy milyen sok szálon szövődő hatás kulcsszereplője. Hogy mennyi minden függhet a tanári szociális érzékenységtől, pedagógiai kulturáltságtól. Kell, hogy legyen pénz, idő és érdeklődés azokra a tréningekre, továbbképzésekre, ahol feltöltődhetnek, megújulhatnak a nevelők.

ÖSSZEGZÉS

Dolgozatunkban a tanítási klíma mérési problémáiból kiindulva mutatunk be egy empirikus vizsgálattal hitelesített klímamérő eszközt és az eszközzel feltárt tanulói klímapercepció eredményeit. A klímához két fő dimenzió felől közelítünk. Az egyik az emberi kapcsolatok, a másik pedig az intézményi elvárások, intézményi követelmények dimenziója. A matematikai statisztikai kontroll után kilenc aldimenziós rendszerrel találtuk leírhatónak egy-egy intézmény tanítási klímáját: törődés, meghallgatás, beleszólás, önállóság, pedagógusi rugalmasság, tanulói rugalmasság, összetartozás, követelmények, szabályok.

A vizsgálat Békés megye 13 általános iskolájának 34 osztályában folyt hetedikes tanulók körében. A tanulói percepció olyan átlagiskolát állít elénk, amelyben határozott szerepet kap a teljesítményelvárás és a tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges fegyelem megkövetelése. Viszonylag tág tere van a diákok tanórai önállóságának, de az iskolai élet más területén kevés beleszólást engednek meg a pedagógusok a diákjaiknak. Meleg érzelmi légkör jellemzi mind a tanár-diák, mind a tanuló-tanuló kapcsolatokat.

Elemzésünk kiterjedt annak a hipotézisnek a megvizsgálására is, hogy a különböző nemű tanulók máshogy érzékelik-e iskolájukban a légkört.

Feltételezésünket alátámasztották az eredmények. A tanulói kapcsolatok kivételével szignifikánsan magasabb klímamutató tartozott a lányok csoportjához. A tanulói összetartozás megítélésében nem találtunk eltérést a nemek között.

A tanulmányi eredmény, a magatartási jegy és a szorgalmi jegy alapján képzett tanulócsoportok klímáról alkotott véleményét kutatva megállapítottuk, hogy a jobb osztályzattal rendelkező diákok általában kedvezőbben vélekednek az iskolájuk klímájáról. A magatartási jegy és a klímamutató értékének együttjárását találtuk a legszorosabbnak. Az egyes klímaoldalak közül a rugalmasság, s különösen a pedagógusi rugalmasság területén adódott a legtöbb jelentős eltérés az egyes osztályzati kategóriák között.

A bemutatott TKP (Tanítási Klímapercepció) jelű klímavizsgáló eszköz alkalmasnak bizonyult arra, hogy segítségével gyors információhoz jusson egy intézmény a pedagógiai atmoszférájának jellegzetességeiről. A megyei standard mellett a három településkategória (város, község, "mini" község) rétegeredményei szolgáltatják a külső viszonyítási bázist.

Kutatásunk tapasztalatai jónéhány továbblépési irányt megjelöltek. Elsősorban a klíma és az iskolai eredményesség kapcsolata világíthatna meg újabb oldalakat.

Nemcsak a tantárgyi teljesítményekre gondolunk itt, hanem a tanulói személyiség szociális és morális aspektusaira is.

Más - hasonló körülmények között dolgozó - intézményekkel való összehasonlítás mellett a belső fejlesztés megtervezéséhez nagy lehetőséget kínálna a tanulói és a pedagógusi klímapercepció összevetése.

Hálával gondolok témám szellemi atyjára, Kozéki Bélára, akinek biztatására merültem el az iskola arculatát befolyásoló tényezők kutatásában.

Köszönettel tartozom Csapó Benőnek az értekezésem készítése során nyújtott szakmai segítségéért.

IRODALOM

- Anderson, H. H. (1949): The Measurement of Domination and of Socially Integrative Behavior in Theacher s Contact with Children. Child Deverlopment, 10. sz. 73-89.
- Anderson, G. J. és Walberg, H. J. (1968): Classroom Climate and Individual Learning. Journal of Educational Psychology, 59. sz. 414-419.
- Békés megye statisztikai évkönyve 1992. KSH Békés Megyei Igazgatósága, Békéscsaba.
- Bloom, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain. David Mc. Kay, New York.
- Buda Béla (1986): A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Pszichológia-Nevelőknek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- De Charms, R. (1973): Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung. In: Edelstein, W. és Hopf, D. (szerk.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett, Stuttgart. 60-78.
- Cuttance, P (1986): Effective Schooling. Centre for Educational for Sociology, Edinburgh University, Edinburgh.
- Csepeli György (1975): Az iskola belső világa. MTA PKCS, Budapest.
- Dreesmann, H. (1982): Unterrichtsklima. Beltz, Weinheim, Basel.

- Dreher, E. (1978): Schulklima in Integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. Universität Konstanz, Zentrum I. Bildungsforschung, Konstanz.
- Dunkin, M. J. és Biddle, B. J. (1974): The Study of Teaching. Holt Rinehart és Winston, New York.
- Fend, H. (1977): Schulklima. Beltz, Weinheim.
- Finlayson, D. S. (1987): School Climate: An Outmoded Metaphor. Journal of Curriculum Studies, 19. sz. 163-173.
- Fletcher, A. (1980): Guidence in Schools. University Press, Aberdeen.
- Getzels, J. W. és Thelen, H. A. (1960): The Classroom Group as a Unique Social System. In: Henry, N. B. (szerk.): The Dinamics of Instruktional Groups. University Press, Chicago. 53-82.
- Geréb György (1970): Az iskola pszichés klímájáról. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Goodlad, J. I. (1975): Schools Can Make a Difference. Educational Leadership. 33. sz. 108-117.
- Gordon, T. (1991): T.E.T. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (1980): Az iskolai szervezet elemzése. MTA PKCS, Budapest.
- Halpin, A. W. és Croft, D. B. (1963): The Organisational Climate of Schools. University of Chicago, Chicago.

- Járó Katalin (1992): Diákpályafutások - a gimnáziumi osztályok szociális struktúráldásának tényezői I., II. Új Pedagógiai Szemle. 10. sz. 27-41. és 11. sz. 28-48.
- Kahl, Th., Buchmann, M. és Witte, E. H. (1977): Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 9. sz. 277-285.
- Keefe, J. W., Kelley, E. A. és Miller, S. K. (1985): School Climate: Clear Definitions and a Model for a Larger Setting. NAASP Bulletin. 69. sz. 70-77.
- Kozéki Béla (1991a): Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1991b): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. Magyar Pedagógia. 1. sz. 63-77.
- Kozéki Béla (1991c): Az iskola szelleme, céljai és hatékonysága a nevelésben. In: Halász László (szerk.): Az iskola és akik alkotják, MTA Pszichológiai Intézet, Budapest. 30-49.
- Kozéki Béla (1992): Szellemiség és eszmény az iskolában. Új Pedagógiai Szemle. 12. sz. 3-9.

- Kozéki Béla (1993): Az iskolaszellem kettős természete.
In: Vidákovich Tibor (szerk.): Pedagógiai Diagnosztika 2. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged. 51-72.
- Levin, T. (1980): Classroom Climate as Criterion in Evaluating Individualized Instruction in Israel. Studies in Educational Evaluation. 6. sz. 291-292.
- Lezotte, L. W., Harthaway, D. V., Miller, S. K., Passalacqua, J. és Brookover, W. B. (1980): School Learning Climate and Student Achievement: A Social Systems Approach to Increased Student Learning. Florida State University, Tallahassee.
- Masendorf, F. Tücke, M., Kretschmann, R. és Bartram, M. (1976): Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler. Westermann, Braunschweig.
- Measor, L. és Woods, P. (1984): Cultivating the Middle Ground. Research in Education. 31. sz. 25-40.
- Mérei Ferenc (1989): A pszichológiai labirintus. Pszichoteam, Budapest.
- Moos, R. H. (1976): The Human Context: Environmental Determinants of Behaviour. Wiley, New York.
- Moos, R. H. (1979): Evaluating Educational Environments. Jossey és Bass, San Francisco.

- Nickel, H. (1985): A pedagógus-tanuló kapcsolat az újabb kutatások szempontjából. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): A pedagógus. ELTE BTK, Budapest. 113-128.
- Nwanko, J. I. (1979): The School Climate as Factor in Students' Conflict in Nigeria. Educational Studies. 10. sz. 267-279.
- Orosz Sándor (1989): Az iskolai légkör vizsgálatáról. Módszertani levelek. 3. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- Perczel Tamás (1974, szerk.): Teszt szerkesztés és tesztanalízis. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. és Ouston, J. (1979): Fifteen Thousand Hours. Open Books, London.
- Snyders, G. (1979): Irányított nevelés vagy szabad nevelés? Gondolat Kiadó, Budapest.
- Steele, J., House, E. R. és Kerrins, T. (1971): An Instrument for Assessing Instructional Climate Through Low-Inference Student Judgements. American Educational Research Journal. 44. sz. 633-650.
- Stern, G. G. (1970): People in Context: Measuring Person-Environment Congruence in Education and Industry. Wiley, New York.

- Szabó László Tamás (1988): A "rejtett tanterv". Magvető Kiadó, Budapest.
- Trickett, E. J. és Moos, R. H. (1974): Social Environments of Junior High and High School Classrooms. In: Marjoribanks, K. (szerk.): Environments for Learning. NFER Publishing Company, Windsor. 177-187.
- Whithall, J. (1949): The Development of a Technique for the Measutement of Socialemotional Climate in Classroom. Journal of Experimental Education. 17. sz. 347-361.
- Weiss, C. (1974): Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest.

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra.	A klímamutató eloszlása a teljes mintánál	111
2. ábra.	A pedagógusi rugalmasság alskála eloszlása	112
3. ábra.	A szabályok alskála eloszlása	112

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat.	Szervezeti klímadimenziók Halpin és Croft nyomán	18
2. táblázat.	Teoretikus és empirikus klímaterületek Dreesmann szerint	23
3. táblázat.	Az itemek átlaga és szórása a TKP kérdőív kipróbálásakor	55
4. táblázat.	Item-teszt korrelációs együttthatók a TKP kérdőív kipróbálásakor	56
5. táblázat.	Item-alskála korrelációs együttthatók a TKP kérdőív kipróbálásakor	57
6. táblázat.	Alskála-teszt korrelációs együttthatók a TKP kérdőív kipróbálásakor	58
7. táblázat.	A klímamutató értéke különböző tanulócsoporthok esetén	59
8. táblázat.	A Békés megyei klímavizsgálat létszámadatai	64
9. táblázat.	Az itemek és az alskálák átlaga és szórása	67
10. táblázat.	Item-teszt korrelációk	68
11. táblázat.	Item-alskála korrelációk	69
12. táblázat.	Alskála-teszt korrelációk	70
13. táblázat.	Az alskálák átlagos interkorrelációs együttthatója és reliabilitásmutatója a 90 kérdéses eszköznél	73

14. táblázat.	Az alskálák átlagos interkorrelációs együtthatója és relabilitásmutatója a 69 kérdéses eszköznél	82
15. táblázat.	A tanár-diák viszony kérdéseinek korrelációi a 69 ítemes kérdőív-nél	83
16. táblázat.	A teljesítményelvárás kérdéseinek korrelációi a 69 ítemes kérdőív-nél	84
17. táblázat.	A rugalmasság kérdéseinek korrelációi a 69 ítemes kérdőív-nél	86
18. táblázat.	A rugalmasság alskála faktormátrixa	87
19. táblázat.	A tanuló-tanuló viszony kérdéseinek korrelációi a 69 ítemes kérdőív-nél	89
20. táblázat.	A RU1 és a TT alskálák itemeinek faktormátrixa	90
21. táblázat.	A fegyelem kérdéseinek korrelációi a 69 ítemes kérdőív-nél	90
22. táblázat.	Az önállóság kérdéseinek korrelációi a 69 ítemes kérdőív-nél	91
23. táblázat.	A TD, RU2 és az ÖN alskálák itemeinek faktormátrixa	93
24. táblázat.	Az elvárások 12 itemének faktormátrixa	94
25. táblázat.	Az alskálák átlagos interkorrelációs együtthatója és reliabilitásmutatója az 59 kérdéses eszköznél	96
26. táblázat.	A TD itemeinek faktormátrixa	97
27. táblázat.	A tanítási klíma összetevői teoretikus és empirikus strukturálás alapján	101

28. táblázat.	A klímamutató és az alskálák alapjellemzői a teljes mintánál	113
29. táblázat.	A TKP kérdőív itemeinek és alskáláinak átlaga és szórása különböző minták esetében	116
30. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző településkategóriák esetén	120
31. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző nemű tanulónál	121
32. táblázat.	A klímamutató átlaga különböző minták esetén	123
33. táblázat.	Az alskálák átlagai különböző tanulócsoportoknál a teljes minta esetén	125
34. táblázat.	Az alskálák átlagai különböző tanulócsoportoknál a városi iskolák esetén	126
35. táblázat.	Az alskálák átlagai különböző tanulócsoportoknál a községi iskolák esetén	127
36. táblázat.	Az alskálák átlagai különböző tanulócsoportoknál a "mini" iskolák esetén	128

37. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a teljes minta esetén	130
38. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a városi minta esetén	130
39. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a községi minta esetén	131
40. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző tanulmányi eredményű tanulóknál a "mini" iskolák esetén	131
41. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a teljes minta esetén	136
42. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a városi minta esetén	136
43. táblázat.	Az alskálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a községi minta esetén	137

44. táblázat.	Az alsókálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző magatartású tanulóknál a "mini" iskolák esetén	137
45. táblázat.	Az alsókálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a teljes minta esetén	138
46. táblázat.	Az alsókálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a városi minta esetén	138
47. táblázat.	Az alsókálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a községi minta esetén	139
48. táblázat.	Az alsókálák átlagainak szignifikáns eltérései különböző szorgalmú tanulóknál a "mini" iskolák esetén	139
49. táblázat.	A mintába került iskolák klímamutatói	140
50. táblázat.	A klímamutató korrelációi	142
51. táblázat.	A klímaösszetevők korrelációs mátrixa	143
52. táblázat.	A klímaösszetevők hatása az összevont klímamutatóra különböző minták esetén	145

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A TKP kérdőív első variációja	175
2. melléklet. A TKP kérdőív első variációjának válaszlapja	181
3. melléklet. A TKP kérdőív ismertetője	182
4. melléklet. A TKP kérdőív kitöltési útmutatója	183
5. melléklet. A 90 itemes kérdőív módosított változata	184
6. melléklet. Válaszlap számokkal	190
7. melléklet. A khí-négyzet próba számításai	191
8. melléklet. A TD interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél	192
9. melléklet. A TE interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél	192
10. melléklet. A RU interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél	192
11. melléklet. A TT interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél	193
12. melléklet. A FE interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél	193
13. melléklet. Az ÖN interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél	193
14. melléklet. A rugalmasság kérdéseinek faktoranalízise	194
15. melléklet. Az 59 itemes kérdőív	195

16. melléklet. Az 59 ítemes kérdőív válaszlapja	199
17. melléklet. A törődés kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	200
18. melléklet. A meghallgatás kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	200
19. melléklet. A beleszólás kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	201
20. melléklet. Az önállóság kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	201
21. melléklet. A pedagógusi rugalmasság kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	202
22. melléklet. A tanulói rugalmasság kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	202
23. melléklet. Az összetartozás kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	203
24. melléklet. A követelmények kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	203
25. melléklet. A szabályok kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél	204

1. melléklet. A TKP kérdőív első variációja

TKP

Az alábbiakban tanulóknak iskolájukkal kapcsolatos megállapításai találhatók. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy NEKED mi a véleményed ezekről a dolgokról.

Figyelmesen olvass el minden kijelentést, azután nyomban jelezd a válaszlapon, hogy NEKED milyen tapasztalataid vannak ezzel kapcsolatban. A kérdések sorszáma utáni betűk valamelyikének a bekarikázásával válaszolj!

- a azt jelenti, hogy teljesen egyetértesz az állítással
 - b azt jelenti, hogy bizonyos fokig egyetértesz vele
 - c azt jelenti, hogy nem tudsz dönten
 - d azt jelenti, hogy bizonyos fokig más a véleményed
 - e azt jelenti, hogy neked egészen más a véleményed
-

1. A legtöbb tanár igyekszik megismerni személyes tulajdonságainkat is.
2. A mi iskolánkban sokat követelnek tőlünk.
3. Nálunk könnyen kiközösítik az embert, ha nem azt teszi amit az osztály fontosnak tart.
4. Sok tanuló egyáltalán nem viseli el egymást.
5. Tanáraink azt hiszik hogy a pontosság és a fegyelmezettség a legfontosabb.
6. Tanáraink buzdítanak bennünket önálló véleményalkotásra.
7. Néhány tanárunkkal szívesen megbeszelném a személyes problémáimat is.

8. Nálunk feszített tempóban folyik a tanítás.
9. A mi osztályunkban nem szabad "kilógni a sorból", mert ferde szemmel néznek azonnal az emberre.
10. Szükség esetén osztályunk tanulói jól összetartanak.
11. Az iskolánkban megkövetelik az udvarias viselkedést.
12. A legtöbb tanár azt hiszi, hogy számunkra mindent elő kell írni.
13. Az az érzésem, hogy a legtöbb tanárunk segítene, ha bajban lennénk.
14. Ha valaki valamiben kiemelkedő, annak van tekintélye a többiek előtt.
15. Osztályunkban a legjobb tanulókat strébernek tartják.
16. Osztálytársaimmal az iskolán kívül is gyakran vagyunk együtt.
17. A tanárok általában ellenőrzik, hogy megcsináltuk-e a házi feladatunkat
18. Sok tanárunk szeretné, ha a saját elképzeléseinkkel segítenénk az iskolai munkát.
19. A mi iskolánkban a tanárok észre sem veszik az embert a sok tanuló között.
20. Otthon is sokat kell tanulnunk, hogy megfeleljünk a követelményeknek.
21. Iskolánkban a gyerekek nem veszik szívesen, ha valaki mindenben kiváló.
22. Nálunk mindenki versenytársnak tekinti a társait.
23. Tanáraink olyan kevés hangsúlyt fektetnek a fegyelemre, hogy az órákon alig lehet normálisan tanulni.
24. Iskolánkban sokmindenben szabadon dönthetnek a diákok.
25. Iskolai teljesítményünket a legtöbb tanár szívügyének tekinti.
26. Tanáraink megkövetelik tőlünk, hogy a lehető legjobban végezzük el a feladatainkat.

27. Osztályunkban gyakran gúnyolódnak a gyerekek a nagyon szorgalmas tanulókon.
28. Ha valaki például hiányzás miatt lemarad a tananyagban, számíthat a többiek segítségére.
29. A mi osztályunkban fontosabb a jó viselkedés, mint a jó teljesítmény.
30. A legtöbb tanárunkat őszintén érdekli a mi véleményünk is.
31. Iskolánkban jó hangulatban dolgoznak együtt a tanárok és a diákok.
32. Tanáraink szeretnék, ha mi is úgy érdeklődnénk az egyes tantárgyak iránt, mint ők.
33. Az órákon gyakran van lehetőségünk elmondani a saját véleményünket is.
34. Sokat tréfálkozunk, viccelődünk az osztálytársaimmal.
35. Nálunk gyakran előfordul, hogy egy tanár kiabál.
36. Tanáraink nem szeretik, ha a tanulók kezdeményeznek valamit.
37. A legtöbb tanárunkhoz bármikor fordulhatunk segítségért, tanácsért.
38. A mi iskolánkban nem érdemes hiányozni, mert azután nem tudjuk bepótolni az anyagot.
39. Tanárainkat az osztályzásnál elsősorban az érdekli, hogy mit tudunk felidézni az anyagból, nem pedig az, hogy mit értettünk meg belőle.
40. Személyes problémáimat is megoszthatom a társaimmal
41. A legtöbb tanárunk határozottan megköveteli, hogy figyeljünk az órán.
42. Sok tanárunk arra buzdít, hogy bátran használjuk saját ötleteinket, elgondolásainkat.
43. Nálunk nem sok értelme van az osztályzatokról beszélni a tanárokkal, mert semmit sem érünk el vele.
44. Tanáraink megkövetelik, hogy vegyük komolyan az iskolai munkát.

45. A mi iskolánkban nem divat a rendszabályok szokások "modernizálása".
46. Osztályunkban sok a veszekedés.
47. Nálunk a legtöbb tanár pontosan érkezik az órára.
48. Tanáraink bátorítják az önálló megoldásokat.
49. A legtöbb tanárunk szívesen foglalkozik velünk a szabad idejében is, ha szükségünk van rá.
50. Iskolánkban sokat halljuk, hogy jó időbeosztással jobb teljesítményt érhetünk el.
51. Tanáraink általában elfogadják az óra elején a jelentésünket, ha valami miatt nem tudtunk készülni.
52. Ha valamilyen osztályfeladatot kapunk, mindenki kiveszi a részét a munkából.
53. Iskolánkban ritka a fegyelmi vétség.
54. A legtöbb tanár mindig csak egy bizonyos választ akar hallani.
55. A mi iskolánkban döntő dolgokban alig van beleszólási joga a gyerekeknek.
56. Egy-egy probléma megoldásába igyekeznek mindenkit bevonni a tanárok.
57. Nálunk gyakran kapnak a legjobbak külön feladatot.
58. Ha az osztályunkból valaki sikeresen szerepel valamiben, mindannyian vele örülünk.
59. Az iskolai rendszabályok betartását komolyan veszik a tanáraink.
60. Sok tanárunk a saját elgondolása szerint tanít, nem ragaszkodik mereven a tankönyvhöz.
61. A legtöbb tanárunk kész meghallgatni bennünket, ha elégedetlenek vagyunk valamivel.
62. A mi iskolánkban nagy hagyománya van a versenyeken való szereplésnek.
63. Tanáraink sokszor felhívják a figyelmünket a körülöttünk zajló eseményekre.

64. Az osztályunkban vannak szembenálló csoportok.
65. A szünetekben is felügyelnek ránk a tanárok.
66. Sok tanárunk próbál rávezetni bennünket az önellenőrzésen alapuló munkára.
67. Nálunk el tudják érni a diákok, hogy módosítsanak a nekünk nem megfelelő szabályokon.
68. Tanáraink elvárják tőlünk, hogy erőfeszítéseket tegyünk a tanulásban.
69. A legtöbb tanárunk csak a saját elképzelését tartja jónak.
70. Szívesebben járnék egy másik osztályba.
71. Tanáraink nem nézik el a laza munkafegyelmet.
72. A tanítási órákon sok lehetőségünk van az önálló munkára.
73. A mi iskolánkban nem tehet az ember mást, mint elfogadja a körülményeket olyannak, amilyenek.
74. Tanáraink szerint nagyon fontos, hogy akarjunk megcsinálni valamit még akkor is, ha nem biztos a kifogástalan eredmény.
75. Ha valamiben döntenünk kell, könnyen megegyezünk az osztálytársakkal.
76. Nálunk néha az az érzése az embernek, hogy nem örülnek a gyerekek egymás jó jegyeinek.
77. Iskolánkban a tanulók vigyáznak a rendre és a tisztaságra.
78. Sok tanárunk szerint ránk lehet már bízni komoly feladatokat is, képesek vagyunk azokat külső irányítás nélkül is elvégezni.
79. Tanáraink meghallgatják a mi véleményünket is a bennünket érintő döntéseik előtt.
80. A mi iskolánkban a tanárok szívvel-lélekkel végzik a tanítást.
81. Nálunk a tanárok is elismerik, ha egy tanulónak van igaza velük szemben.

82. Bennünket az is érdekel, ami az osztálytársainkkal az iskolán kívül történik.
83. Az iskolánkban szigorúan ellenőrzik a hiányzásokat.
84. A legtöbb tanárunk kevés lehetőséget ad a tanulói kezdeményezésre.
85. Tanáraink gyakran feleltetnek büntetésből.
86. A mi iskolánkban a legjobbaknak is meg kell dolgozni a jegyekért.
87. Ha valaki nem a tankönyv szövegét mondja vissza feleléskor, nem kaphat jó jegyet.
88. Ha az osztály együtt van, többnyire jó hangulat uralkodik.
89. Iskolánkban azoknak a tanároknak is köszönünk, akik nem tanítanak bennünket.
90. A tanulók által szervezett rendezvényekhez elkel a tanári segítség.

2. melléklet. A TKP kérdőív első variációjának válaszlapja

TKP VALASZLAP

Istola:.....Név:.....Nem: fiú-lány

Osztály:.....Magatartása:.....Szorgalom:.....A) taláns, tanulmányi eredmény:.....

1.	a b c d e	2.	a b c d e	3.	a b c d e	4.	a b c d e	5.	a b c d e	6.	a b c d e
7.	a b c d e	8.	a b c d e	9.	a b c d e	10.	a b c d e	11.	a b c d e	12.	a b c d e
13.	a b c d e	14.	a b c d e	15.	a b c d e	16.	a b c d e	17.	a b c d e	18.	a b c d e
19.	a b c d e	20.	a b c d e	21.	a b c d e	22.	a b c d e	23.	a b c d e	24.	a b c d e
25.	a b c d e	26.	a b c d e	27.	a b c d e	28.	a b c d e	29.	a b c d e	30.	a b c d e
31.	a b c d e	32.	a b c d e	33.	a b c d e	34.	a b c d e	35.	a b c d e	36.	a b c d e
37.	a b c d e	38.	a b c d e	39.	a b c d e	40.	a b c d e	41.	a b c d e	42.	a b c d e
43.	a b c d e	44.	a b c d e	45.	a b c d e	46.	a b c d e	47.	a b c d e	48.	a b c d e
49.	a b c d e	50.	a b c d e	51.	a b c d e	52.	a b c d e	53.	a b c d e	54.	a b c d e
55.	a b c d e	56.	a b c d e	57.	a b c d e	58.	a b c d e	59.	a b c d e	60.	a b c d e
61.	a b c d e	62.	a b c d e	63.	a b c d e	64.	a b c d e	65.	a b c d e	66.	a b c d e
67.	a b c d e	68.	a b c d e	69.	a b c d e	70.	a b c d e	71.	a b c d e	72.	a b c d e
73.	a b c d e	74.	a b c d e	75.	a b c d e	76.	a b c d e	77.	a b c d e	78.	a b c d e
79.	a b c d e	80.	a b c d e	81.	a b c d e	82.	a b c d e	83.	a b c d e	84.	a b c d e
85.	a b c d e	86.	a b c d e	87.	a b c d e	88.	a b c d e	89.	a b c d e	90.	a b c d e

3. melléklet. A TKP kérdőív ismertetője

A TKP kérdőív

Ezzel az eszközzel arról szerezhetünk információkat, hogy egy-egy iskola tanulói milyennek érzékelik iskolájuk légkörét, avagy a "rejtett nevelési tervét". Azokról a hatásokról van szó, amelyek olykor nem is tudatosan segítik, vagy gátolják az iskolai munkát.

A tanulói percepció alapján fény derülhet arra, hogy:

milyenek az emberi kapcsolatok (tanár-diák, tanuló-tanuló),

milyenek az iskolának a fegyelemre vonatkozó elvárásai,

mennyire koncentrálnak a pedagógusok a tanulói önállóság kialakítására,

milyen mértékben dominálnak bemerevedett szokások,

mennyire központi kérdés a lehető legjobb teljesítmény elérése. Kell-e egyáltalán erőt kifejtenie a tanulóknak a jó teljesítményért? Nem túlzott-e a teljesítményelvárás?

A felmérési adatokból kidomborodhatnak egyes iskolák (osztályok) speciális vonásai, amelyek jó alapot szolgálhatnak a tantestületeknek a további helyi nevelési hatásrendszer megtervezéséhez, tudatosan vállalt egyéni arculat kialakításához.

A tanulói észleléssel szembesülés sok szempontból hasznos lehet a pedagógusoknak, hiszen olykor a felnőttek egészen másként látják ezeket a rejtett dimenziókat, mint a tanítványok.

Ahhoz, hogy a nevelői szándék és a valóságban érzékelhető hatása között ne legyen nagy a távolság, hozzájárulhatnak az ilyen jellegű feltáró vizsgálatok is.

4. melléklet. A TKP kérdőív kitöltési útmutatója

A TKP kérdőív kitöltési útmutatója

A kérdőív kitöltése kiosztással, utasítással együtt kb 30 percet vesz igénybe.

A tanulók válaszlapon dolgoznak, a kérdőívre semmit nem kell írniuk.

A válaszlap sorszámaait gondosan kövessék. Vigyázat, vízszintesen indul a számozás!

A fejléc kitöltésekor a nevet nem kell beírni.

A tanulmányi eredményhez egészre kerekített értéket írjanak (5 tizedtől felfele kerekítve, pl. 4,5 helyett 5) a legutóbbi félév átlagosztályzatának megfelelően.

A magatartás és szorgalom rovatba is szám kerüljön.

A felmérésvezető mondja el a tanulóknak, hogy ne sokat gondolkozzanak a kérdéseken, és ne azt válaszolják, amit jónak vélnek, hanem azt, ami valójában a legközelebb áll a saját véleményükhöz. Mivel név nélküli az adatfelvétel, úgysem keresi vissza senki az egyének válaszait. Csak az összesített véleményre vagyunk kíváncsiak.

A kérdőíveket és a válaszlapokat külön-külön kérjük összeszedni.

5. melléklet. A 90 ítemes kérdőív módosított változata

Az alábbiakban tanulóknak iskolájukkal kapcsolatos megállapításai találhatók. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy NEKED mi a véleményed ezekről a dolgokról.

Figyelmesen olvass el minden kijelentést, azután nyomban jelezd a válaszlapon, hogy NEKED milyen tapasztalataid vannak ezzel kapcsolatban. A kérdések sorszáma utáni számok valamelyikének a bekarikázásával válaszolj!

- 5 azt jelenti, hogy teljesen egyetértesz az állítással
 - 4 azt jelenti, hogy nem teljesen értesz vele egyet
 - 3 azt jelenti, hogy nem tudsz dönteni
 - 2 azt jelenti, hogy kis mértékben értesz vele egyet
 - 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem értesz egyet az állítással
-
- 1. A legtöbb tanár igyekszik megismerni személyes tulajdonságainkat is.
 - 2. A mi iskolánkban sokat követelnek tőlünk.
 - 3. Nálunk könnyen kiközösítik az embert, ha nem azt teszi amit az osztály fontosnak tart.
 - 4. Sok tanuló egyáltalán nem viseli el egymást.
 - 5. Iskolánkban a tanulók ritkán használnak trágár szavakat.
 - 6. Tanáraink buzdítanak bennünket önálló véleményalkotásra.
 - 7. Néhány tanárunkkal szívesen megbeszelném a személyes problémáimat is.
 - 8. Nálunk feszített tempóban folyik a tanítás.

9. A mi osztályunkban nem szabad "kilógni a sorból", mert ferde szemmel néznek azonnal az emberre.
10. Szükség esetén osztályunk tanulói jól összetartanak.
11. Az iskolánkban megkövetelik az udvarias viselkedést.
12. A legtöbb tanár azt hiszi, hogy számunkra mindent elő kell írni.
13. Az az érzésem, hogy a legtöbb tanárunk segítene, ha bajban lennénk.
14. Ha valaki valamiben kiemelkedő, annak van tekintélye a többiek előtt.
15. Osztályunkban a legjobb tanulókat strébernek tartják.
16. Osztálytársaimmal az iskolán kívül is gyakran vagyunk együtt.
17. A tanárok általában ellenőrzik, hogy megcsináltuk-e a házi feladatunkat.
18. Sok tanárunk szeretné, ha a saját elképzeléseinkkel segítenénk az iskolai munkát.
19. A mi iskolánkban a tanárok észre sem veszik az embert a sok tanuló között.
20. Otthon is sokat kell tanulnunk, hogy megfeleljünk a követelményeknek.
21. Iskolánkban a gyerekek nem veszik szívesen, ha valaki mindenben kiváló.
22. Nálunk az osztályban gyakrabban tapasztalható rivalizálás, mint együttműködés.
23. Tanáraink olyan kevés hangsúlyt fektetnek a fegyelemre, hogy az órákon alig lehet normálisan tanulni.
24. Iskolánkban sokmindenben szabadon dönthetnek a diákok.
25. Iskolai teljesítményünket a legtöbb tanár szívügyének tekinti.
26. Tanáraink megkövetelik tőlünk, hogy a lehető legjobban végezzük el a feladatainkat.

27. Osztályunkban gyakran gúnyolódnak a gyerekek a nagyon szorgalmas tanulókon.
28. Ha valaki például hiányzás miatt lemarad a tananyagban, számíthat a többiek segítségére.
29. A mi osztályunkban a fegyelmezéssel nem sok gondja van a tanároknak.
30. A legtöbb tanárunkat őszintén érdekli a mi véleményünk is.
31. Iskolánkban jó hangulatban dolgoznak együtt a tanárok és a diákok.
32. Tanáraink szeretnék, ha mi is úgy érdeklődnénk az egyes tantárgyak iránt, mint ők.
33. Az órákon gyakran van lehetőségünk elmondani a saját véleményünket is.
34. Sokat tréfálkozunk, viccelődünk az osztálytársaimmal.
35. Nálunk gyakran előfordul, hogy egy tanár kiabál.
36. Tanáraink nem szeretik, ha a tanulók kezdeményeznek valamit.
37. A legtöbb tanárunkhoz bármikor fordulhatunk segítségért, tanácsért.
38. A mi iskolánkban nem érdemes lógni az órákról, mert azután nem tudjuk bepótolni az anyagot.
39. Tanárainkat az osztályzásnál elsősorban az érdekli, hogy mit tudunk felidézni az anyagból, nem pedig az, hogy mit értettünk meg belőle.
40. Személyes problémáimat is megoszthatom a társaimmal.
41. A legtöbb tanárunk határozottan megköveteli, hogy figyeljünk az órán.
42. Sok tanárunk arra buzdít, hogy bátran használjuk saját ötleteinket, elgondolásainkat.
43. Nálunk gyakoriak a tanulók önálló kezdeményezései.
44. Tanáraink megkövetelik, hogy vegyük komolyan az iskolai munkát.

45. A mi iskolánkban nem divat a rendszabályok szokások "modernizálása".
46. Osztályunkban sok a veszekedés.
47. Nálunk a legtöbb tanár pontosan érkezik az órára.
48. Tanáraink bátorítják az önálló megoldásokat.
49. A legtöbb tanárunk szívesen foglalkozik velünk a szabad idejében is, ha szükségünk van rá.
50. Iskolánkban sokat halljuk, hogy jó időbeosztással jobb teljesítményt érhetünk el.
51. Tanáraink általában elfogadják az óra elején a jelentésünket, ha valami miatt nem tudtunk készülni.
52. Ha valamilyen osztályfeladatot kapunk, mindenki kiveszi a részét a munkából.
53. Iskolánkban ritka a fegyelmi vétség.
54. A legtöbb tanár mindig csak egy bizonyos választ akar hallani.
55. A mi iskolánkban döntő dolgokban alig van beleszólási joga a gyerekeknek.
56. Egy-egy probléma megoldásába igyekeznek mindenkit bevonni a tanárok.
57. Nálunk gyakran kapnak a legjobbak külön feladatot.
58. Ha az osztályunkból valaki sikeresen szerepel valamiben, mindannyian vele örülünk.
59. Az iskolai rendszabályok betartását komolyan veszik a tanáraink.
60. Sok tanárunk örül, ha az órán elmondjuk a témához kapcsolódó olyan ismereteinket is, amelyeket nem a tankönyvből szereztünk.
61. A legtöbb tanárunk kész meghallgatni bennünket, ha elégedetlenek vagyunk valamivel.
62. A mi iskolánkban nagy hagyománya van a versenyeken való szereplésnek.
63. Tanáraink sokszor felhívják a figyelmünket a körülöttünk zajló eseményekre.

64. Az osztályunkban vannak szembenálló csoportok.
65. A szünetekben is felügyelnek ránk a tanárok.
66. Sok tanárunk próbál rávezetni bennünket az önellenőrzésen alapuló munkára.
67. Nálunk el tudják érni a diákok, hogy módosítsanak a nekünk nem megfelelő szabályokon.
68. Tanáraink elvárják tőlünk, hogy erőfeszítéseket tegyünk a tanulásban.
69. A legtöbb tanárunk csak a saját elképzelését tartja jónak.
70. Szívesebben járnék más gyerekekkel egy osztályba.
71. Tanáraink nem nézik el a laza munkafegyelmet.
72. A tanítási órákon sok lehetőségünk van az önálló munkára.
73. A mi iskolánkban nem tehet az ember mást, mint elfogadja a körülményeket olyannak, amilyenek.
74. Tanáraink szerint nagyon fontos, hogy akarjunk megcsinálni valamit még akkor is, ha nem biztos a kifogástalan eredmény.
75. Ha valamiben döntenünk kell, könnyen megegyezünk az osztálytársakkal.
76. Nálunk néha az az érzése az embernek, hogy nem örülnek a gyerekek egymás jó jegyeinek.
77. Iskolánkban a tanulók vigyáznak a rendre és a tisztaságra.
78. Sok tanárunk szerint ránk lehet már bízni komoly feladatokat is, képesek vagyunk azokat külső irányítás nélkül is elvégezni.
79. Tanáraink meghallgatják a mi véleményünket is a bennünket érintő döntéseik előtt.
80. A mi iskolánkban a tanárok szívvel-lélekkel végzik a tanítást.
81. Nálunk a tanárok is elismerik, ha egy tanulónak van igaza velük szemben.

82. Bennünket az is érdekel, ami az osztálytársainkkal az iskolán kívül történik.
83. Az iskolánkban szigorúan ellenőrzik a hiányzásokat.
84. A legtöbb tanárunk kevés lehetőséget ad a tanulói kezdeményezésre.
85. Tanáraink gyakran feleltetnek büntetésből.
86. A mi iskolánkban a legjobbaknak is meg kell dolgozni a jegyekért.
87. Ha valaki nem a tankönyv szövegét mondja vissza feleléskor, nem kaphat jó jegyet.
88. Ha az osztály együtt van, többnyire jó hangulat uralkodik.
89. Iskolánkban azoknak a tanároknak is köszönünk, akik nem tanítanak bennünket.
90. A tanulók által szervezett rendezvények jól sikerülnek.

6. melléklet. Válaszlap számokkal

T K P VALASZLAP

Iskola:.....	Név:.....	Nem: f/ú-lány
Osztály:.....	Szorgalom:.....	Általános tanulmányi eredmény:.....
1. 5 4 3 2 1 2. 5 4 3 2 1 3. 5 4 3 2 1 4. 5 4 3 2 1 5. 5 4 3 2 1 6. 5 4 3 2 1		
7. 5 4 3 2 1 8. 5 4 3 2 1 9. 5 4 3 2 1 10. 5 4 3 2 1 11. 5 4 3 2 1 12. 5 4 3 2 1		
13. 5 4 3 2 1 14. 5 4 3 2 1 15. 5 4 3 2 1 16. 5 4 3 2 1 17. 5 4 3 2 1 18. 5 4 3 2 1		
19. 5 4 3 2 1 20. 5 4 3 2 1 21. 5 4 3 2 1 22. 5 4 3 2 1 23. 5 4 3 2 1 24. 5 4 3 2 1		
25. 5 4 3 2 1 26. 5 4 3 2 1 27. 5 4 3 2 1 28. 5 4 3 2 1 29. 5 4 3 2 1 30. 5 4 3 2 1		
31. 5 4 3 2 1 32. 5 4 3 2 1 33. 5 4 3 2 1 34. 5 4 3 2 1 35. 5 4 3 2 1 36. 5 4 3 2 1		
37. 5 4 3 2 1 38. 5 4 3 2 1 39. 5 4 3 2 1 40. 5 4 3 2 1 41. 5 4 3 2 1 42. 5 4 3 2 1		
43. 5 4 3 2 1 44. 5 4 3 2 1 45. 5 4 3 2 1 46. 5 4 3 2 1 47. 5 4 3 2 1 48. 5 4 3 2 1		
49. 5 4 3 2 1 50. 5 4 3 2 1 51. 5 4 3 2 1 52. 5 4 3 2 1 53. 5 4 3 2 1 54. 5 4 3 2 1		
55. 5 4 3 2 1 56. 5 4 3 2 1 57. 5 4 3 2 1 58. 5 4 3 2 1 59. 5 4 3 2 1 60. 5 4 3 2 1		
61. 5 4 3 2 1 62. 5 4 3 2 1 63. 5 4 3 2 1 64. 5 4 3 2 1 65. 5 4 3 2 1 66. 5 4 3 2 1		
67. 5 4 3 2 1 68. 5 4 3 2 1 69. 5 4 3 2 1 70. 5 4 3 2 1 71. 5 4 3 2 1 72. 5 4 3 2 1		
73. 5 4 3 2 1 74. 5 4 3 2 1 75. 5 4 3 2 1 76. 5 4 3 2 1 77. 5 4 3 2 1 78. 5 4 3 2 1		
79. 5 4 3 2 1 80. 5 4 3 2 1 81. 5 4 3 2 1 82. 5 4 3 2 1 83. 5 4 3 2 1 84. 5 4 3 2 1		
85. 5 4 3 2 1 86. 5 4 3 2 1 87. 5 4 3 2 1 88. 5 4 3 2 1 89. 5 4 3 2 1 90. 5 4 3 2 1		

7. melléklet. Khí-négyzet próba az eloszlások illeszkedésére

	f_i	z_i	F_j	$f_i - F_j$	$(f_i - F_j)^2$	$\frac{\Delta^2}{F_j}$
V	405	3459	404,72	0,28	0,0784	0,00019
K	195	1671	195,51	-0,51	0,2601	0,00133
M	64	545	63,77	0,23	0,0529	0,00083
Σ	664	5675	664			$\chi^2 = 0,00235$

Szabadságfok: 2

$$F_i = \frac{\sum f_j}{\sum z_i} \cdot z_i$$

8. melléklet. A TD interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél

[illegible]

9. melléklet. A TE interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél

[illegible]

10. melléklet. A RU interkorrelációi a 90 kérdéses eszköznél

[illegible]

11. melléklet. A TT interkorrelációi a 90 kérdéses
eszköznél

[illegible]

12. melléklet. A FE interkorrelációi a 90 kérdéses
eszköznél

[illegible]

13. melléklet. Az ÖN interkorrelációi a 90 kérdéses
eszköznél

[illegible]

14. melléklet. A rugalmasság kérdéseinek faktoranalízise

Item	Komm.	* Faktor	Sajáté.	Magyarázott var. (%)	Kummulált var. (%)
I3	1.00000	* 1	3.33081	23.8	23.8
I9	1.00000	* 2	1.42293	10.2	34.0
I15	1.00000	* 3	1.11164	7.9	41.9
I21	1.00000	* 4	1.03460	7.4	49.3
I27	1.00000	* 5	1.01355	7.2	56.5
I76	1.00000	* 6	.85340	6.1	62.6
I19	1.00000	* 7	.76885	5.5	68.1
I39	1.00000	* 8	.74406	5.3	73.4
I55	1.00000	* 9	.73913	5.3	78.7
I69	1.00000	* 10	.68462	4.9	83.6
I63	1.00000	* 11	.66510	4.8	88.3
I81	1.00000	* 12	.60517	4.3	92.7
I84	1.00000	* 13	.54533	3.9	96.6
I87	1.00000	* 14	.48081	3.4	100.0

Faktor mátrix:

	FAKTOR 1	FAKTOR 2
I69	.67625	.34105
I27	.59393	-.40391
I76	.57773	-.18470
I21	.55297	-.32439
I15	.55262	-.26546
I84	.54912	.30118
I55	.50565	.28619
I19	.50271	.15226
I87	.45225	.40006
I9	.42713	-.42638
I39	.38293	.27607
I81	.27196	.25692
I3	.38125	-.40254
I63	.11383	.30290

Item	Komm.	* Faktor	Sajáté.	Magyarázott var. (%)	Kummulált var. (%)
I3	.30739	* 1	3.33081	23.8	23.8
I9	.36424	* 2	1.42293	10.2	34.0
I15	.37586	*			
I21	.41101	*			
I27	.51589	*			
I76	.36788	*			
I19	.27590	*			
I39	.22285	*			
I55	.33758	*			
I69	.57364	*			
I63	.10471	*			
I81	.13997	*			
I84	.39224	*			
I87	.36458	*			

15. melléklet. Az 59 ítemes kérdőív

T K P-2

Az alábbiakban tanulóknak iskolájukkal kapcsolatos megállapításai találhatók. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy NEKED mi a véleményed ezekről a dolgokról.

Figyelmesen olvass el minden kijelentést, azután nyomban jelezd a válaszlapon, hogy NEKED milyen tapasztalataid vannak ezzel kapcsolatban. A kérdések sorszáma utáni számok valamelyikének a bekarikázásával válaszolj!

- 5 azt jelenti, hogy teljesen egyetértesz az állítással
 - 4 azt jelenti, hogy nem teljesen értesz vele egyet
 - 3 azt jelenti, hogy nem tudsz dönteni
 - 2 azt jelenti, hogy kis mértékben értesz vele egyet
 - 1 azt jelenti, hogy egyáltalán nem értesz egyet az állítással
-
1. A legtöbb tanár igyekszik megismerni személyes tulajdonságainkat is.
 2. Nálunk könnyen kiközösítik az embert, ha nem azt teszi amit az osztály fontosnak tart.
 3. Sok tanuló egyáltalán nem viseli el egymást.
 4. Tanáraink buzdítanak bennünket önálló véleményalkotásra.
 5. A mi osztályunkban nem szabad "kilógni a sorból", mert ferde szemmel néznek azonnal az emberre.
 6. Szükség esetén osztályunk tanulói jól összetartanak.

7. Az iskolánkban megkövetelik az udvarias viselkedést.
8. A legtöbb tanár azt hiszi, hogy számunkra mindent elő kell írni.
9. Az az érzésem, hogy a legtöbb tanárunk segítene, ha bajban lennénk.
10. Osztályunkban a legjobb tanulókat strébernek tartják.
11. Osztálytársaimmal az iskolán kívül is gyakran vagyunk együtt.
12. A tanárok általában ellenőrzik, hogy megcsináltuk-e a házi feladatunkat.
13. Sok tanárunk szeretné, ha a saját elképzeléseinkkel segítenénk az iskolai munkát.
14. A mi iskolánkban a tanárok észre sem veszik az embert a sok tanuló között.
15. Otthon is sokat kell tanulnunk, hogy megfeleljünk a követelményeknek.
16. Iskolánkban a gyerekek nem veszik szívesen, ha valaki mindenben kiváló.
17. Iskolánkban sokmindenben szabadon dönthetnek a diákok.
18. Iskolai teljesítményünket a legtöbb tanár szívügyének tekinti.
19. Tanáraink megkövetelik tőlünk, hogy a lehető legjobban végezzük el a feladatainkat.
20. Osztályunkban gyakran gúnyolódnak a gyerekek a nagyon szorgalmas tanulókon.
21. Ha valaki például hiányzás miatt lemarad a tananyagban, számíthat a többiek segítségére.
22. A legtöbb tanárunkat őszintén érdekli a mi véleményünk is.
23. Iskolánkban jó hangulatban dolgoznak együtt a tanárok és a diákok.
24. A legtöbb tanárunkhoz bármikor fordulhatunk segítségért, tanácsért.

25. Tanárainkat az osztályzásnál elsősorban az érdekli, hogy mit tudunk felidézni az anyagból, nem pedig az, hogy mit értettünk meg belőle.
26. Személyes problémáimat is megoszthatom a társaimmal.
27. A legtöbb tanárunk határozottan megköveteli, hogy figyeljünk az órán.
28. Sok tanárunk arra buzdít, hogy bátran használjuk saját ötleteinket, elgondolásainkat.
29. Tanáraink megkövetelik, hogy vegyük komolyan az iskolai munkát.
30. Osztályunkban sok a veszekedés.
31. Nálunk a legtöbb tanár pontosan érkezik az órára.
32. Tanáraink bátorítják az önálló megoldásokat.
33. A legtöbb tanárunk szívesen foglalkozik velünk a szabad idejében is, ha szükségünk van rá.
34. Tanáraink általában elfogadják az óra elején a jelentésünket, ha valami miatt nem tudtunk készülni.
35. Ha valamilyen osztályfeladatot kapunk, mindenki kiveszi a részét a munkából.
36. A mi iskolánkban döntő dolgokban alig van beleszólási joga a gyerekeknek.
37. Az iskolai rendszabályok betartását komolyan veszik a tanáraink.
38. A legtöbb tanárunk kész meghallgatni bennünket, ha elégedetlenek vagyunk valamivel.
39. Tanáraink sokszor felhívják a figyelmünket a körülöttünk zajló eseményekre.
40. Az osztályunkban vannak szembenálló csoportok.
41. Sok tanárunk próbál rávezetni bennünket az önellenőrzésen alapuló munkára.
42. Nálunk el tudják érni a diákok, hogy módosítsanak a nekünk nem megfelelő szabályokon.
43. Tanáraink elvárják tőlünk, hogy erőfeszítéseket tegyünk a tanulásban.

44. A legtöbb tanárunk csak a saját elképzelését tartja jónak.
45. Szívesebben járnék más gyerekekkel egy osztályba.
46. A tanítási órákon sok lehetőségünk van az önálló munkára.
47. Ha valamiben döntenünk kell, könnyen megegyezünk az osztálytársakkal.
48. Nálunk néha az az érzése az embernek, hogy nem örülnek a gyerekek egymás jó jegyeinek.
49. Sok tanárunk szerint ránk lehet már bízni komoly feladatokat is, képesek vagyunk azokat külső irányítás nélkül is elvégezni.
50. Tanáraink meghallgatják a mi véleményünket is a bennünket érintő döntéseik előtt.
51. A mi iskolánkban a tanárok szívvel-lélekkel végzik a tanítást.
52. Nálunk a tanárok is elismerik, ha egy tanulónak van igaza velük szemben.
53. Bennünket az is érdekel, ami az osztálytársainkkal az iskolán kívül történik.
54. Az iskolánkban szigorúan ellenőrzik a hiányzásokat.
55. A legtöbb tanárunk kevés lehetőséget ad a tanulói kezdeményezésre.
56. A mi iskolánkban a legjobbaknak is meg kell dolgozni a jegyekért.
57. Ha valaki nem a tankönyv szövegét mondja vissza feleléskor, nem kaphat jó jegyet.
58. Ha az osztály együtt van, többnyire jó hangulat uralkodik.
59. Iskolánkban azoknak a tanároknak is köszönünk, akik nem tanítanak bennünket.

16. melléklet. Az 59 ítemes kérdőív válaszlapja

T K F-2 VÁLASZLAP

Iskola:.....Név:.....Nem: fiú-lány

Osztály:.....Magatartás:.....Szorgalom:.....Általános tanulmányi eredmény:.....

1.	5 4 3 2 1	2.	5 4 3 2 1	3.	5 4 3 2 1	4.	5 4 3 2 1	5.	5 4 3 2 1	6.	5 4 3 2 1
7.	5 4 3 2 1	8.	5 4 3 2 1	9.	5 4 3 2 1	10.	5 4 3 2 1	11.	5 4 3 2 1	12.	5 4 3 2 1
13.	5 4 3 2 1	14.	5 4 3 2 1	15.	5 4 3 2 1	16.	5 4 3 2 1	17.	5 4 3 2 1	18.	5 4 3 2 1
19.	5 4 3 2 1	20.	5 4 3 2 1	21.	5 4 3 2 1	22.	5 4 3 2 1	23.	5 4 3 2 1	24.	5 4 3 2 1
25.	5 4 3 2 1	26.	5 4 3 2 1	27.	5 4 3 2 1	28.	5 4 3 2 1	29.	5 4 3 2 1	30.	5 4 3 2 1
31.	5 4 3 2 1	32.	5 4 3 2 1	33.	5 4 3 2 1	34.	5 4 3 2 1	35.	5 4 3 2 1	36.	5 4 3 2 1
37.	5 4 3 2 1	38.	5 4 3 2 1	39.	5 4 3 2 1	40.	5 4 3 2 1	41.	5 4 3 2 1	42.	5 4 3 2 1
43.	5 4 3 2 1	44.	5 4 3 2 1	45.	5 4 3 2 1	46.	5 4 3 2 1	47.	5 4 3 2 1	48.	5 4 3 2 1
49.	5 4 3 2 1	50.	5 4 3 2 1	51.	5 4 3 2 1	52.	5 4 3 2 1	53.	5 4 3 2 1	54.	5 4 3 2 1
55.	5 4 3 2 1	56.	5 4 3 2 1	57.	5 4 3 2 1	58.	5 4 3 2 1	59.	5 4 3 2 1		

17. melléklet. A törődés kérdéseinek korrelációi az 59
itemes kérdőív-nél

N=664

Item	1	9	18	22	23	TÖ	KLÍMA
1						53	33
9	25**					66	47
18	16**	22**				53	33
22	26**	38**	26**			70	50
23	23**	34**	18**	32**		63	55
31	18**	26**	09	31**	27**	61	38

** : $p < 0,001$; a jelzés nélküliekre: nem szignifikáns.

18. melléklet. A meghallgatás kérdéseinek korrelációi az
59 itemes kérdőív-nél

N=664

Item	24	33	34	38	49	50	51	ME	KLÍMA
24								68	57
33	40							66	51
34	32	26						56	35
38	40	40	31					67	52
49	21	22	17	18				48	36
50	38	28	21	39	24			62	52
51	35	34	21	27	17	27		60	48
52	30	26	21	34	19	30	30	60	43

Minden együttthatóra: $p < 0,001$.

19. melléklet. A beleszólás kérdéseinek korrelációi az 59
itemes kérdőívénél

N=664

Item	17	BE	KLÍMA
17		82	31
42	31	80	27

Minden együttthatóra: $p < 0,001$.

20. melléklet. Az önállóság kérdéseinek korrelációi az 59
itemes kérdőívénél

N=664

Item	4	13	28	32	41	ÖN	KLÍMA
4						55	29
13	21					56	40
28	26	29				69	51
32	20	22	45			65	48
41	14	21	27	24		58	32
46	13	11*	23	26	26	56	35

*: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

21. melléklet. A pedagógusi rugalmasság kérdéseinek
korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél

N=664

Item	8	14	25	36	44	55	RU2	KLÍMA
8							50	23
14	15						55	37
25	15	16					53	25
36	18	22	14				60	34
44	28	28	27	40			73	45
55	17	23	18	31	39		60	36
57	19	20	24	17	34	24	59	28

Minden együtthatóra: $p < 0,001$.

22. melléklet. A tanulói rugalmasság kérdéseinek
korrelációi az 59 ítemes kérdőívénél

N=664

Item	2	3	5	10	16	20	30	40	45	RU1	KLÍMA
2										50	28
3	26									59	39
5	30	22								52	25
10	17	28	24							56	37
16	15	24	20	29						58	33
20	21	25	25	41	39					64	35
30	24	32	24	20	20	27				59	43
40	18	34	14	18	28	27	36			58	40
45	08!	15	13	17	20	23	17	22		47	38
48	20	27	19	24	34	34	30	28	25	60	44

! : nem szignifikáns, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

23. melléklet. Az összetartozás kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőív-nél

N=664

Item	6	11	21	26	35	47	53	ÖT	KLÍMA
6								60	41
11	20							55	29
21	32	24						63	50
26	30	39	30					65	35
35	24	13	24	21				56	42
47	37	19	30	29	36			64	40
53	22	23	25	29	15	22		53	34
58	33	18	26	26	26	32	20	58	41

Minden együttthatóra: $p < 0,001$.

24. melléklet. A követelmények kérdéseinek korrelációi az 59 ítemes kérdőív-nél

N=664

Item	7	15	19	27	29	KÖ	KLÍMA
7						54	31
15	19					62	10*
19	16	25				57	20
27	19	24	21			61	19
29	32	20	26	40		66	28
43	14	28	25	23	32	63	21

*: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

25. melléklet. A szabályok kérdéseinek korrelációi az 59
ítemes kérdőívénél

N=664

Item	12	37	39	54	56	SZA	KLÍMA
12						50	24
37	13					59	33
39	21	29				59	32
54	16	23	19			60	19
56	12*	18	11*	23		56	41
59	13	16	15	14	23	52	33

*: $p < 0,01$, a jelzés nélküliekre: $p < 0,001$.

Tinderbox: A lantern.

klms

- 1) kétszempit műtárgy : 63.-64.l.

2.) $\frac{d^2}{dx^2} \left(\frac{1}{x} \right) = -\frac{2}{x^3}$

for (3.) or ten thousandth misplate 84.1

j

a Girls' High School

factores reales e aparentes.

keset veri meg

4.) a) unregelmäßige Verteilung 109. l.

5.) 2 unsg. mdserei 109. l.

6.) 2. norg. erdölpreise 110 →
↓
erhöhter in abgabe

↓
elab'as of es abag'z

J.) Technikusok - professzor ellenőrzés, hogy
felkészültség - e signifikáns eltérés az egyes
jelképek között. alkalmaz rögzít 118-120.p.

8.) Önefajpérmegplátó 141. l.

2 tábla: klímá dinamikájára → kondi-
ciós / és regressziós elemzés

klímamutatók / és kor. málta 143. l.